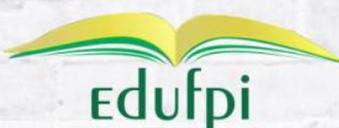


# Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior



Fauston Negreiros  
Marilene Proença Rebello de Souza



VOLUME

**5**



# Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior

Volume 05

Fauston Negreiros  
Marilene Proença Rebello de Souza



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ

**Reitor**

José Arimatéia Dantas Lopes

**Vice-Reitora**

Nadir do Nascimento Nogueira

**Superintendente de Comunicação**

Jacqueline Lima Dourado

**Editor**

Ricardo Alaggio Ribeiro

**EDUFPI - Conselho Editorial**

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Francisca Maria Soares Mendes

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí

Clésia Barbosa - Bibliotecária CRB-3 /1056

P912 Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior / Fauston Negreiros, Marilene Proença Rebello de Souza.[Organizadores] – Teresina: EDUFPI, 2018.  
5 v. 162p.: il. ; color.

Arte da capa produzida e desenvolvida por @Thais de Jesus Avelino

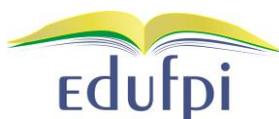
ISBN 978-85-509-0115-2 (obra completa)

ISBN 978-85-509-0292-0 (v.5)

1. Negreiros, Fauston. 2. Souza, Marilene P. R. de. 3. Psicologia Escolar. 4. Psicólogo. Ensino Técnico e Superior. I. Título.

CDD370.15

Cabe aos autores a responsabilidade por seus respectivos textos, isentando os organizadores e a editora por Crime de Direito Autoral.



**Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI**

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

*Todos os Direitos Reservados*



# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	06
APRESENTAÇÃO .....	10
<b>CAPÍTULO 1.</b> Tecendo Práticas e Saberes de Psicólogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. <i>Breno de Oliveira Ferreira, Kerson Aniston Sousa Oliveira e Thayara Ferreira Coimbra Lima</i> .....	13
<b>CAPÍTULO 2.</b> Intervenção com Estudantes em Estágio Supervisionado: Contribuições da Psicologia Escolar. <i>Lígia Rocha Cavalcante Feitosa</i> .....	31
<b>CAPÍTULO 3.</b> Utilizando a arte como mediadora de processos grupais em Psicologia Escolar: Projeto Psiarte. <i>Maraiza Oliveira Costa</i> .....	42
<b>CAPÍTULO 4.</b> Desenvolvimento de carreira: percursos históricos e perspectivas atuais na Psicologia Vocacional <i>Fernanda Zatti e Iúri Novaes Luna</i> .....	56
<b>CAPÍTULO 5.</b> A gestão da indisciplina pela família: histórico de indisciplina discente e acompanhamento frente a questões disciplinares. <i>Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues</i> .....	69

**CAPÍTULO 6.**

A experiência política dos representantes de alunos no Instituto Federal Fluminense Campus Macaé: um estudo de caso sobre formas de atuação política e resistências no território escolar.

*Marcelo Ferreira Quirino*..... 87

**CAPÍTULO 7.**

Considerações sobre gênero, diversidade sexual e currículo em um curso de graduação da Universidade Federal de Campina Grande. *Thales Fabricio da Costa e Silva e Maria Iêda da Silva*..... 101

**CAPÍTULO 8.**

Saberes dos diretores de Escolas Municipais e de Institutos Federais sobre os sintomas da *Síndrome De Burnout* em professores. *Marcio Cronemberges*..... 117

**CAPÍTULO 9.**

Saúde Mental de estudantes universitários: relatando experiências no campo da *práxis*. *Mônica Rafaela de Almeida*..... 130

**CAPÍTULO 10.**

Um olhar para as experiências de formação de estudantes de cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Erechim*. *Fernanda Zatti e Felipe Biasus*..... 142

**SOBRE OS AUTORES**..... 159



# PREFÁCIO

O convite para escrever este Prefácio, que aceitei prazerosamente dado meu interesse constante pelas relações entre a Psicologia e a Educação, significou para mim uma excelente oportunidade de ampliação de conhecimento, atualização sobre pesquisas brasileiras nesse campo e novas reflexões sobre a internacionalização do conhecimento científico. É por isso que convido os leitores deste Prefácio a empreender a leitura deste quinto volume da coletânea que tem por título Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior.

Nós, leitores, encontramos ao longo dos dez capítulos que compõem o livro, pesquisas realizadas com foco na realidade brasileira e que, quando o tema exige, sabem dialogar com outras realidades. São pesquisas que ampliam o conhecimento a respeito de questões da maior relevância tanto teórica quanto prática, e.g., a educação profissional no Brasil, a indispensável articulação entre formação acadêmica e formação para o trabalho, o uso de expressões artísticas como instrumento de integração social e profissional de jovens brasileiros, e algumas questões voltadas para o desenvolvimento da carreira em um mundo globalizado e cada vez mais tecnológico, para a psicologia política que solicita mudanças em escolas públicas profissionalizantes. O estudo e a busca de novas prioridades para diretrizes curriculares se constituem também em foco de atenção para os psicólogos escolares, bem como a busca de soluções para a questão da responsabilidade dos gestores frente às ameaças das doenças do trabalho. Todas estas são questões com as quais nos deparamos em nosso dia a dia e que ainda não foram suficientemente estudadas. Nesta coletânea, que reúne produções de jovens pesquisadores, essas

questões recebem um tratamento sério e cuidadoso; são tratadas não de modo simplesmente opinativo, e sim com base em dados cuidadosamente coletados, que de algum modo capturam a realidade e abrem perspectivas de análise que podem gerar conhecimento útil, ou seja, conhecimento com potencial transformador.

O caráter inovador dos estudos reunidos nesta coletânea se expressa igualmente na perspectiva prática que os conforma ao buscar informantes e participantes locais, que ajudam a desvelar dimensões do real ainda pouco conhecidas. É neste sentido que a leitura da coletânea me instigou a refletir sobre a internacionalização da Psicologia, um processo em andamento ainda pouco conhecido e às vezes mal compreendido. Internacionalização é um termo que vem aparecendo com grande frequência nos meios acadêmicos, como também na mídia e outros espaços mais específicos. Na *era da informação* em que vivemos tudo parece estar interligado. É um grande desafio para os psicólogos e pesquisadores do mundo inteiro encontrar o equilíbrio entre a natureza local e a natureza universal da ciência psicológica, defendendo assim a diversidade cultural entre indivíduos e grupos.

A publicação de novas pesquisas, feitas em realidades sociais ainda pouco conhecidas, contribui sem dúvida para a constituição de uma ciência psicológica verdadeiramente internacional. A trajetória de tais pesquisadores, em busca de conhecimento útil e de práticas bem fundamentadas é árdua e exigente, como é a produção da ciência, relativamente tão tardia na história da humanidade. Se o conhecimento científico não é o único de que podemos dispor, ele é certamente o que tem maior potencial de transformação do real. As pesquisas brasileiras aqui relatadas são inovadoras e ousadas, porque desvelam, em vários aspectos, conhecimento novo proveniente de realidades locais que, até o momento, não receberam atenção prevalente nas pesquisas brasileiras. Somos um País grande, diversificado e desigual, como aliás a maior parte dos países com os quais a interlocução sobre conhecimento científico tem lugar. Em outras palavras, também entre nós as iniciativas pioneiras que se propõem a desvelar realidades e trazê-las para a discussão séria e profunda precisam receber a atenção que merecem. Não estamos tratando de grandes programas de pesquisa, e sim de primeiros e

necessários passos para ir adiante: trata-se de explorar sistematicamente realidades psicológicas ainda pouco conhecidas, descrever fenômenos e eventos novos, adentrar a perspectiva de indivíduos provenientes de grupos sociais e locais pouco pesquisados. São pesquisas com número reduzido de participantes, necessárias e indispensáveis para o levantamento de novas hipóteses, que nos permitem caminhar em direção a práticas transformadoras, porque se importam com teorias e tratam de quadros conceituais que buscam o real, por oposição a falsas teorias que abusam das palavras, mas não descrevem fatos e que, por isso mesmo, podem deslumbrar ouvintes incautos, mas não seduzem os que têm compromisso com o mundo real.

**Maria Regina Maluf**  
PUCSP e IP/USP

# APRESENTAÇÃO

Iniciar a apresentação desse livro, explicita a necessidade de se atualizar e discutir o espaço de produções da Psicologia em interface com a Educação. Seguindo a tradição de se conferir pragmaticidade a boa parte da produção científica da Psicologia aplicada aos espaços educativos, pautamos o *Volume 5* desta coletânea, a continuar a descrever as principais produções teórico-práticas das psicólogas e psicólogos que atuam nesse novo *lócus* profissional: os Institutos e Universidades Federais.

Em acompanhamento ao êxito do grande número de colaborações que se seguiram após os quatro últimos volumes, obedecemos ao clamor científico surgido após o lançamento das obras, e assim emergiu o **Volume V** da coleção "**Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior**", com o propósito de seguir a plataforma de divulgação e reconhecimento das intervenções e pesquisas aplicadas à prática de psicólogas e psicólogos atuantes em diversas regiões do Brasil, do ensino Tecnológico ao Superior, em especial na Rede Federal de Ensino.

Os primeiros volumes da coleção apresentaram um recorte propedêutico e um panorama histórico da consolidação da Psicologia dentro das Instituições Federais de Ensino, considerando as singularidades de cada região, estado e cidades brasileiras em que se edificaram as práticas profissionais na área da psicologia escolar e educacional. Dessa maneira, o presente volume dá continuidade a uma compilação de textos que discutem e dão nuances de experiências que solidificam as práticas que vem sendo pioneiras nesse recente espaço de atuação.

A principal ideia dos organizadores continua sendo compartilhar tais práticas e pesquisas presentes em todas as complexas, diferentes e potentes regiões do Brasil, propagando a riqueza e diversidades de atuações possíveis de serem articuladas e consolidadas nesses espaços. Tais atuações se constituem indispensáveis na construção de terrenos férteis para aquisição de concreticidade na *práxis* psicológicas nas Instituições Federais.

Com esse intuito, o Capítulo I **"Tecendo Práticas e Saberes de Psicólogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão"**, dos autores Breno de Oliveira Ferreira, Kerson Aniston Sousa Oliveira e Thayara Ferreira Coimbra Lima, objetivou identificar o perfil dos psicólogos que atuam no IFMA, nos trazendo reflexões sobre a necessidade de compreender o papel desse profissional nesse *lócus* e as possibilidades de atuação em contextos educacionais

Seguidamente, trazemos o produto da intervenção realizada no Instituto Federal de Goiás, intitulado **"Intervenção com Estudantes em Estágio Supervisionado: Contribuições da Psicologia Escolar"** de Lígia Rocha Cavalcante Feitosa, onde a autora descreve e discute a intervenção da psicologia escolar em torno da atividade de estágio supervisionado dos estudantes da Licenciatura em Química do Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia, debatendo as potencialidades da atuação do psicólogo escolar diante dos desafios de envolver os diferentes atores educativos, promovendo uma formação acadêmica competente no nível de ensino superior.

Já o Capítulo **"Utilizando a arte como mediadora de processos grupais em Psicologia Escolar: Projeto Psiarte"**, de Maraiza Oliveira Costa, busca problematizar o uso de dimensões artísticas como instrumento de integração de jovens, a partir do trabalho com grupos em Psicologia Escolar, realizado em uma escola da Rede Federal de Ensino do Município de Goiânia.

A colaboração envida por Fernanda Zatti e *Íuri Novaes Luna*, **Desenvolvimento de carreira: percursos históricos e perspectivas atuais na Psicologia Vocacional**, descreve os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender as experiências de formação de estudantes de cursos superiores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da caracterização

de suas vivências na educação básica e superior e da análise de especificidades do contexto sócio familiar.

Posteriormente, ainda sob a ótica dos contextos sócio familiares, o capítulo **"A gestão da indisciplina pela família: histórico de indisciplina discente e acompanhamento frente a questões disciplinares"** do autor *Ícaro Arcênio*, oferece ao leitor um panorama sobre a necessidade de compreensão do fenômeno da indisciplina e a sua relação com a família, resultado do Projeto de Pesquisa intitulado "A Indisciplina Escolar e a Influência da Família sobre o Comportamento Discente" do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

Dando prosseguimento aos relatos e pesquisas desenvolvidas no âmbito da subjetividade, formação e politização, temos o capítulo **"A experiência política dos representantes de alunos no Instituto Federal Fluminense Campus Macaé: um estudo de caso sobre formas de atuação política e resistências no território escolar"** de *Marcelo Ferreira Quirino*. Pautando-se na Psicologia Política no ambiente escolar, a pesquisa investiga, junto aos representantes de turmas e aos alunos gremistas, sobre a atividade e o engajamento político dos discentes no Instituto Federal Fluminense (IFF).

Chegamos então ao Capítulo VII, debatendo temas transversais no título: **"Considerações sobre gênero, diversidade sexual e currículo em um curso de graduação da Universidade Federal de Campina Grande"** dos colaboradores Thales Fabricio da Costa e Silva e Maria Iêda da Silva, o qual busca investigar como os temas gênero e diversidade sexual são implementados através do currículo do curso de graduação em Serviço Social do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Já no Capítulo VIII, começaremos a adentrar em textos voltados à compreensão da subjetividade e a saúde mental nos espaços escolares, com a colaboração de Márcio Cronenberg, no capítulo **"Saberes dos diretores de Escolas Municipais e de Institutos Federais sobre os sintomas da Síndrome de Burnout em professores"**, que objetiva avaliar o nível de informação e a capacidade de identificação – por parte dos gestores de escolas públicas (diretores) - sobre os

principais sinais e sintomas que acometem os professores vítimas da Síndrome de Burnout.

Nesse panorama, a colaboração **"Saúde Mental de estudantes universitários: relatando experiências no campo da práxis"** de *Mônica Rafaela de Almeida*, qual visa apresentar uma ação que foi desenvolvida em uma universidade pública federal do semiárido potiguar, que teve o intuito de fomentar discussões sobre as situações de sofrimento psíquico vivenciada pelos estudantes universitários, visando estabelecer estratégias de enfrentamento com toda a comunidade acadêmica.

Por último, e não menos importantes na criação desse mosaico das práticas realizadas pelos psicólogos dentro das IFEs, finalizamos com o título **"Um olhar para as experiências de formação de estudantes de cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Erechim"**, escrito por Fernanda Zatti e Felipe Biasus, nos levou a reflexão dos pressupostos epistemológicos que embasam as investigações e práticas no campo da Orientação Profissional, além disso, aponta para a importância de uma postura crítica dos profissionais da área de psicologia, de modo a qualificar e manter coerência nas práticas em Orientação Profissional.

Desejamos aos leitores que façam bom proveito desses capítulos cuidadosamente selecionados e organizados pelos professores Fauston Negreiros e Marilene Proença, cujo principal anseio é divulgar a aplicabilidade do conhecimento produzido pelo elenco potente de autores em seus campos de atuação com vistas à transformação, à produção e ao crescimento da Psicologia Escolar e Educacional.

Espera-se que as colaborações, elaboradas com esmero e dedicação pelas/pelos psicólogas e psicólogos escolares aqui nessa obra, com seus diferentes aportes teóricos, saberes e práticas, desenvolvidas no imenso território brasileiro, possam provocar novos estudos, novas pesquisas e novas maneiras de se constituir a atuação, com papel claro na construção da realidade social e no desenvolvimento das potencialidades humanas.

Os organizadores

Tecendo Práticas e Saberes  
de Psicólogos do Instituto  
Federal de Educação, Ciência  
e Tecnologia do Maranhão

CAPÍTULO

1

*Breno de Oliveira Ferreira  
Kerson Aniston Sousa Oliveira  
Thayara Ferreira Coimbra Lima*

Breno de Oliveira Ferreira  
Kerson Aniston Sousa Oliveira  
Thayara Ferreira Coimbra Lima

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

A Psicologia vem despertando reflexões sobre a necessidade de compreender seu papel e as possibilidades de atuação em contextos educacionais. Com os psicólogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) não é diferente. Nessa instituição de educação profissional, há um quantitativo significativo de psicólogos que estão implicados diretamente nos processos educativos, na formação de cidadãos e especialmente, com a qualidade da educação maranhense.

Ao final de 2008, com a sanção da Lei nº 11.892 que cria os Institutos Federais, a educação profissional no Brasil passou a ser uma das mais significativas formas de implantação de equipamentos sociais responsáveis pela efetivação de políticas públicas para as pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Dessa forma, encontra-se hoje no Brasil uma rede de educação profissional e tecnológica construída a fim de se fazer presente em diferentes cidades nas capitais e interiores dos estados ao longo do país. No caso específico do Maranhão, com a expansão da Rede Federal, observou-se um aumento no quantitativo destes profissionais e no presente ano, o IFMA já conta com 27 psicólogos espalhados em diferentes campi da capital e no interior do estado.

A expansão e a inserção desse profissional no quadro efetivo de pessoal têm representado a valorização da categoria enquanto necessária ao fazer escolar, no entanto, por vezes nota-se que essa chegada é permeada de dificuldades e desconhecimento do seu papel, bem como pode representar uma possibilidade de

consolidar uma prática a partir da atividade local e da visibilidade desse fazer enquanto ciência, mas reconhecendo que ainda enfrenta um ranço histórico de atuação individualizante.

Diante disso, objetivando identificar o perfil dos psicólogos que atuam no IFMA, foi realizada uma pesquisa descritiva e exploratória de abordagem quantitativa. Para tanto, foi utilizado um questionário semiestruturado contendo 35 perguntas (24 abertas e 11 fechadas) contemplando os seguintes aspectos: identificação, formação, experiência e atuação profissional.

Com isso, o presente estudo englobou três etapas: a primeira etapa consistiu na elaboração e testagem do questionário. A segunda etapa consistiu em encaminhar via e-mail um convite aos psicólogos do IFMA apresentando o objetivo da pesquisa e o link da pesquisa no *google docs*. E por fim, a terceira etapa abrangeu a análise dos dados, discussão dos resultados obtidos e elaboração de relatório final. Portanto, neste trabalho será exposta uma discussão teórica acerca dos avanços nas políticas de educação profissional, e em seguida, apresentados os dados coletados.

## AVANÇOS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E MARANHÃO

A preocupação com a educação profissional surge em nosso país nas primeiras décadas do Brasil Republicano. De acordo com o histórico apresentado no documento contendo as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais (BRASIL, 2008a), data de 1909, o Decreto nº 7.566 em que o então presidente Nilo Peçanha assinara criando as “Escolas de Aprendizes Artífices”. Tais instituições objetivavam preparar trabalhadores, provenientes das classes proletárias, os “desfavorecidos da fortuna”. O controle social e a política de caráter moral-assistencialista eram atribuições de tais escolas consideradas instrumento de governo.

É relevante ressaltar, a transformação ocorrida em 1942 das “Escolas de Aprendizes Artífices” em “Escolas Industriais e Técnicas” que formalizou a educação profissional dando inclusive acesso ao Ensino Superior. Na década seguinte, a relação entre Estado e Economia estreita-se mais ainda, pois a formação profissional visa atender as metas estabelecidas para o desenvolvimento do país. Isso se dá entre os anos de 1956 a 1961, no então Governo JK, sendo que em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias ganhando autonomia didática e de gestão e sendo chamadas “Escolas Técnicas Federais” (BRASIL, 2008a).

O período que se segue é marcado pela ditadura militar no Brasil (1964 a 1985) que trouxe para o país importante modernização da estrutura produtiva, porém, tendo como contraponto o endividamento externo. O projeto de desenvolvimento contemplado nos PNDE's (Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico) favorecem profundas mudanças na política de educação profissional: a urgência em formar profissionais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB de 1971 torna compulsório o segundo grau, hoje Ensino Médio, em técnico-profissional); implantação de novos cursos técnicos e aumento no número de matrículas.

A partir de 1982, com a lei nº 7.044/82, a habilitação profissional se torna opcional para o segundo grau. Tal fato reflete o cenário dos anos 80, o descontrole da economia, fruto da disparada inflacionária que impede o cumprimento da meta visada anteriormente de: “formação de técnicos em grande escala” (BRASIL, 2008, p.15).

Mudanças significativas também ocorreram na segunda metade da década de 1990, no que diz respeito às instituições federais de educação profissional e tecnológica. Com o objetivo que apontava para além da criação e elaboração de novos currículos técnicos, assinalando assim uma nova pedagogia institucional, tenta-se alinhar as políticas e ações realizadas em prol da educação profissional pelas instituições federais levando-se em consideração as demandas sociais locais e

regionais, o que abre espaço para a discussão que resultará no surgimento da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Em 1994, com a Lei Federal nº 8.984, institui-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando todas as Escolas Técnicas em “Centros Federais de Educação Tecnológica” – CEFET’s e possibilitando que as escolas agrotécnicas pudessem ser integradas ao novo sistema. Com a nova LDB de 1996 (Lei nº 9.394), a “Reforma da Educação Profissional” se inicia (regulamentada pelo Decreto nº 2.208 de 1997) caracterizada pelo pensamento do Estado Mínimo, o que restringia a organização curricular e a oferta de novos cursos.

A partir de 2003, novas perspectivas são pensadas para a educação profissional, dada a mudança de governo que traz em seu projeto não mais o fator econômico como primordial, e que influenciava diretamente o fazer pedagógico. A responsabilidade social e a qualidade social pautadas nas demandas local e regional são características fortes que nortearam o pensamento da educação profissional a partir de então. Desta forma, a rede federal passa a ter autonomia na criação e implantação de cursos. As escolas agrotécnicas federais ganham autorização para oferecer cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2008a).

Os anos de 2006 e 2007 caracterizam-se pela implantação de escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados da federação onde ainda não existiam e em periferias e/ou municípios afastados dos grandes centros urbanos. Desta forma, milhares de vagas foram ofertadas e docentes e técnico-administrativos foram aprovados por meio de concursos públicos para atuar nesses espaços institucionais. Tais acontecimentos exigiam uma nova institucionalidade (BRASIL, 2008a).

A Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que se expressam como uma política pública por estarem presentes em todo o território nacional e contribuírem para a transformação das realidades regional e local onde estão inseridos. Estes “constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional” (BRASIL, 2008a, p. 25).

Incorporam-se aos Institutos Federais as antigas Escolas Técnicas, as Escolas Agrotécnicas Federais e quase todos os CEFET's (com exceção do CEFET-RJ e do CEFET-MG). A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é instituída também pela Lei nº 11.892 de 2008, constituindo-se pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (criada em 2005); pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's); pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2008b).

No que tange ao Maranhão, a história da educação profissional e tecnológica no âmbito institucional público data de 1910 com a instalação em São Luís da "Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão", atendendo ao Decreto nº 7.566 assinado pelo presidente Nilo Peçanha em 1909.

Em 1937, passou a ser chamada de "Liceu Industrial de São Luís", dada as mudanças da educação no país atendendo ao capital industrial. Ainda em resposta a elas, em 1942 cria-se as Escolas Técnicas Industriais e o "Liceu Industrial" passa a se chamar "Escola Técnica Federal de São Luís" e em 1965 sofre mais uma alteração, passa a ser denominada "Escola Técnica Federal do Maranhão".

Em 1989 sofre nova alteração, agora passa para "Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão" (CEFET-MA). Tal mudança possibilitou que em pouco tempo, além da sede em São Luís, entrasse em funcionamento na cidade de Imperatriz a Unidade de Ensino Descentralizada – UNED. Com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica em 1994, por meio da Lei Federal nº 8.984, além do CEFET-MA, as escolas agrícolas também são inseridas. No Maranhão já existiam duas: a Escola Agrotécnica Federal de São Luiz – MA, criada em 20 de outubro de 1947 e a Escola Agrotécnica Federal de Codó, criada em 30 de junho de 1993.

A criação em 2008 dos Institutos Federais faz parte do Plano de Expansão da Educação Profissional iniciado em 2006 com a Fase I e posteriormente seguindo com a Fase II. Passadas as duas primeiras etapas, o Maranhão atualmente vive a Fase

III que somada às outras, resultou em uma Reitoria, 26 *campi*, 3 núcleos avançados, 3 campus avançados e um Centro Vocacional Tecnológico.

Antes da criação do IFMA, havia apenas três psicólogos na Rede Federal de Educação Profissional Maranhense, a saber, duas no CEFET-MA (sendo uma na sede em São Luís e a pioneira na UNED na cidade de Imperatriz) e outra na Escola Agrotécnica Federal de São Luiz – MA.

Como já foi dito, na atualidade, o IFMA conta com 27 psicólogos (quase um por *campus*, pois a Reitoria e alguns *campi* possuem mais de um profissional). Em muitos desses espaços, o psicólogo surge como verdadeiro “Bandeirante da Psicologia Escolar” por ser um dos primeiros profissionais a atuarem na educação no município e/ou região em que o IFMA se encontra. Feitosa e Marinho-Araújo (2016) afirmam que:

{ (...) a presença desse profissional em diferentes setores dos Institutos Federais tem reafirmado a importância da sua atuação e apontado em quais oportunidades institucionais seria possível propor uma intervenção ampliada e institucional (p. 179).

A categoria profissional do psicólogo enquadra-se como servidor Técnico-Administrativo em Educação – Nível Superior, como apresentado no documento de Descrição de Cargos Técnico-administrativos em educação (BRASIL, 2005), que norteia a ação do psicólogo nas instituições federais de ensino – pelo menos em tese, pois apresenta atribuições que perpassam diversas áreas da Psicologia, estando para além da psicologia escolar.

Apesar das críticas ao caráter altamente abrangente desse documento, as ações dos profissionais no contexto dos IF's propiciam um espaço aberto à criação (PREDIGER; SILVA, 2014) e sua atuação abrange preferencialmente as áreas que envolvem o Apoio Acadêmico e a Assistência Estudantil (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016). Ademais, podem existir singularidades variando de Instituto para Instituto, como o que ocorre no Maranhão e que será apresentado a seguir.

## QUEM SÃO E O QUE FAZEM OS PSICÓLOGOS DO IFMA?

Sabe-se que existem 27 psicólogos no IFMA, distribuídos em 21 municípios do estado, são eles: Açailândia, Alcântara, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Caxias, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Santa Inês, São Luís, São José de Ribamar, São João dos Patos, São Raimundo das Mangabeiras, Pinheiro, Pedreiras, Timon, Viana, Zé Doca.

Contudo, participaram deste estudo 24 psicólogos, ou seja, 88,8% da população, os quais estão distribuídos em 19 municípios o que representa lotação em 23 campi, a saber: Campus Açailândia, Campus Alcântara, Campus Bacabal, Campus Barra do Corda, Campus Barreirinhas, Campus Buriticupu, Campus Caxias, Campus Codó, Campus Coelho Neto, Campus Imperatriz, Campus Santa Inês, São Luís Monte Castelo, São Luís Centro Histórico/ Itaqui Bacanga, São Luís Maracanã, São Luís Unidade-SIASS, Campus São José de Ribamar, Campus São João dos Patos, Campus São Raimundo das Mangabeiras, Campus Pinheiro, Campus Pedreiras, Campus Timon, Campus Viana, Campus Zé Doca.

Destaca-se que este estudo privilegiou como público-alvo, os profissionais de psicologia, pertencentes à categoria técnico-administrativo, do quadro efetivo de servidores do IFMA, contudo é sabido que existem profissionais de psicologia pertencentes ao quadro docente da Instituição.

Ao analisar o perfil dos participantes, no quesito formação acadêmica, constatou-se que o ano de conclusão do curso variou entre 1989 a 2014. Observou-se que a maioria dos psicólogos do IFMA é do gênero feminino, formado em Instituição Pública de Ensino Superior, a saber: Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com faixa etária de 26 a 30 anos, conforme **tabela 1**.

Tabela 1- Características dos psicólogos do IFMA, 2016.

CARACTERÍSTICAS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
<b>GÊNERO</b>		
Masculino	6	25%
Feminino	18	75%
<b>FAIXA ETÁRIA</b>		
26 a 30 anos	13	54,1%
31 a 35 anos	6	25%
36 a 40 anos	2	8,3%
41 a 45 anos	1	4,16%
Acima de 46 anos	2	8,3%
<b>ESCOLARIDADE</b>		
<b>Graduação</b>		
Formação em Psicologia	24	100%
Com outra graduação	4	16,6%
Cursando outra graduação	2	8,3%
<b>Especialização</b>		
Com especialização	20	83,3%
Cursando especialização	2	8,3%
<b>Mestrado</b>		
Com mestrado	5	20,8%
Cursando	5	20,8%
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>		
UFMA- Universidade Federal do Maranhão	14	58,3%
UESPI- Universidade Estadual do Piauí	8	33,3%
UNAMA - Universidade da Amazônia	1	4,16%
UniCEUB- Centro Universitário de Brasília	1	4,16%
<b>ESTÁGIO NA ÁREA ESCOLAR</b>		
Sim	14	58,3%
Não	10	41,7%

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Na tabela acima, salienta-se que a faixa etária de 26 a 30 anos compreende treze psicólogos, sendo três do gênero masculino e dez do gênero feminino. Sendo que dez foram formados pela UFMA e três pela UESPI. Neste bojo, há um psicólogo cursando outra graduação, dez são especialistas, por sua vez, dois psicólogos cursam mestrado e por fim, dois já possuem a titulação de mestre. Questionados sobre a

experiência de estágio na área escolar, seis ressaltaram ter tido a experiência e sete não vivenciaram esta prática na sua formação.

Na faixa seguinte, de 31 a 35 anos existem seis psicólogos, sendo dois do gênero masculino e quatro do gênero feminino. Dos quais, quatro foram formados pela UESPI e dois pela UFMA. Neste grupo, existem dois profissionais que também possuem outra formação e um psicólogo cursando outra graduação. Neste bojo, existem cinco profissionais com especialização, um cursando mestrado e outro que já possui o título de mestre. Ademais, todos os psicólogos deste grupo informaram ter tido a experiência de estágio na área escolar.

Existem dois psicólogos na faixa etária de 36 a 40 anos, sendo um formado pela UFMA e o outro pela UESPI, ambos com especialização, porém um deles está cursando mestrado e já conta com outra graduação. No item estágio, apenas um informou ter tido esta experiência.

Por último, verificou-se que existe um profissional com faixa etária entre 41 a 45 anos e dois com idade acima de 46 anos. Um formado pela UFMA, outro pela UniCEUB e um pela UNAMA, todos com especialização, dois com mestrado e um em curso. Aqui, apenas um psicólogo informou que teve a experiência de estágio na área escolar.

Constatou-se que da amostra pesquisada apenas um psicólogo está ligado a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) cedido a Unidade SIASS (Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor), que consiste em um subsistema de saúde ligado ao Ministério do Planejamento com intuito de realizar perícias médicas, avaliações psicológicas em situação de periciais, acompanhamento de servidores que retornam ao trabalho, orientações aos servidores, seus familiares e também atividades de promoção à saúde nas unidades com convênio.

Os demais, isto é, 23 psicólogos estão subordinados a Direção de Desenvolvimento e Ensino (DDE) dos seus campi, compondo a Assistência Estudantil, que por sua vez, possui uma variedade de denominações no IFMA. Em alguns campi é denominada de Núcleo de Assistência ao Educando (NAE), em outros,

Coordenadoria de Assistência ao Educando (CAE), há registros de Departamento de Assistência ao Educando (DAE) e até mesmo Departamento de Assistência Estudantil (DAE), mas todos subordinados e colaborando com a DDE e engajados na execução da política de assistência estudantil institucional.

Nesse contexto, ressalta-se que existem sete psicólogos (29%) ocupando cargos de gestão, dentre eles: Chefe do NAE, Coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e Chefe do Departamento de Extensão e Relações Institucionais (DERI), para melhor visualização, a tabela 2 apresenta os resultados obtidos:

**Tabela 2:** Distribuição dos psicólogos em cargo de confiança, 2016.

	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
<b>ESTÁ SUBORDINADO A QUAL SETOR?</b>		
DDE	23	95,8%
PROGEPE	1	4,16%
<b>OCUPA CARGO DE CONFIANÇA</b>		
Sim	8	33,3%
Chefe do NAE	4	16,6%
Coordenador do NAPNE	3	12,5%
Chefe do DERI	1	4,16%
Não	16	66,7%

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Questionaram-se quais as principais práticas dos psicólogos no IFMA, obteve-se entre o grupo de psicólogos escolares as seguintes respostas: palestras; atendimentos individuais (alunos, servidores), acompanhamentos; encaminhamentos; orientação profissional; assessoramento às ações do ensino; visitas domiciliares/hospitalares/institucionais; intervenções educativas abordando temas diversos; orientação a professores, orientação e intervenção junto a alunos com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem; aconselhamentos; participação em reunião de pais; orientação sexual; mapeamento institucional;

acompanhamento da evasão, pesquisas diversas; projetos de extensão; mediação de conflitos entre docentes/ alunos; trabalhos na área organizacional (workshops, palestras, intervenções grupais), organização de eventos, seleção nos programas assistenciais; promoção de saúde; atuação no Núcleo de Qualidade de Vida e preparação para Aposentadoria.

Reitera-se que a atuação do profissional no SIASS tem ênfase na Saúde do Trabalhador, uma vez que atende servidores em processo de adoecimento e desenvolvendo atividades de promoção à saúde nas unidades com convênio SIASS, por exemplo: INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), IFMA, Ministério do Trabalho, Agência de Transporte Terrestres, Polícia Federal.

Indagou-se ainda quem é o alvo de intervenção do Serviço de Psicologia, apenas o profissional que atua no SIASS destacou que atende preferencialmente servidores em processo de adoecimento, além de seus familiares. Os psicólogos escolares atendem: discentes, familiares, professores, técnicos administrativos, colaboradores terceirizados, a tabela abaixo apresenta os resultados obtidos, consoante dados da tabela 3.

**Tabela 3:** Público- alvo dos psicólogos no IFMA,2016.

PÚBLICO ALVO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
Servidores em processo de adoecimento	1	4,16%
Alunos	20	83,3%
Docentes	12	50%
Pais	6	25%
Técnicos- administrativos	6	25%
Colaboradores terceirizados	1	4,16%
Comunidade externa	1	4,16%
Turmas específicas	1	4,16%
Todos que procuram o setor	1	4,16%

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Nesta conjuntura, perguntaram-se quais as metodologias utilizadas, com maior frequência obteve-se: palestras, atendimento individual, oficinas e rodas de conversa. Registra-se que o profissional SIASS informou utilizar preferencialmente atendimentos individuais e palestras, os dados podem ser visualizados na tabela 4:

**Tabela 4:** Metodologias utilizadas pelos psicólogos no IFMA, 2016.

METODOLOGIAS CITADAS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
Palestras	20	83,3%
Atendimento individual	18	75%
Oficinas	11	45,8%
Rodas de conversas	6	25%

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Aliado a isto, buscou-se identificar quais os instrumentos de intervenção são utilizados pelos psicólogos no IFMA, aqui também houve uma ampla variedade de respostas, a saber: 1) Instrumentais (protocolo de observação, anamnese, ficha de triagem, ficha de atendimento, roteiros de entrevista); 2) Testes psicológicos 3) Recursos lúdicos (jogos educativos) 4) Material audiovisual (vídeos, filmes, documentários, data show, TV); 5) Atividades com formato diverso (dinâmicas de grupo, orientação individual ou grupal, escuta clínica, aconselhamento breve, grupos operativos, entrevistas, palestras, atendimentos, vivências, rodas de conversa, projetos, encaminhamentos). No SIASS, faz-se uso de entrevistas e testes psicológicos.

Investigou-se ainda qual espaço físico é utilizado para atuação profissional, apenas seis psicólogos informaram possuir sala exclusiva para uso do serviço de Psicologia, dos quais cinco são psicólogos escolares e um que atua no SIASS. A maioria, ou seja, 18 psicólogos afirmaram não possuir sala para uso exclusivo do setor, de modo que compartilham salas com outros setores ou utilizam espaços livres do campus. Dentre os locais mais utilizados citaram: sala do NAE, auditório,

espaços externos, sala de aula, sala de atendimento multidisciplinar, salas diversas, sala do setor médico, pátio, sala de vídeo.

Dentre os principais obstáculos enfrentados pelos psicólogos escolares do IFMA foram citados: não ter sala para realização do trabalho, desmistificar o papel do psicólogo no ambiente escolar e carência de recursos despontam como os itens com maior frequência absoluta, como pode ser visualizado na tabela abaixo.

**Tabela 5:** Obstáculos enfrentados pelos psicólogos do IFMA, 2016.

OBSTÁCULOS ENFRENTADOS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
Não ter sala para realização do seu trabalho	9	37,5%
Desmistificar o papel do psicólogo na escola	7	29,1%
Carência de recursos técnicos e didáticos	5	20,8%
Resistência dos professores	4	16,6%
Muita demanda de trabalho para apenas um psicólogo no campus	4	16,6%

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Por outro lado, no SIASS, os obstáculos enfrentados são incompreensão do que consiste uma avaliação psicológica por parte dos gestores das instituições e ausência de suporte institucional para os casos apresentados.

Questionou-se se há discussão com a equipe multiprofissional sobre as demandas do campus. Neste item, 18 profissionais informaram que conseguem discutir com demais membros da equipe, no entanto quatro relataram não conseguir espaço para debate. Neste quesito, dois participantes não responderam.

Perguntou-se se os psicólogos estão passando por supervisão profissional, dezenove informaram não estarem submetidos à supervisão, por outro lado, quatro estão sendo supervisionados e um não respondeu este item.

**Tabela 6:** O que os psicólogos do IFMA mudariam na sua prática, 2016.

O QUE MUDARIA NA SUA PRÁTICA?	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
Maior qualificação e capacitação aos profissionais	6	25%
Participação mais próxima aos professores	4	16,6%
Avançar nos trabalhos com a equipe multidisciplinar	3	12,5%
Melhorias e aquisição de Ambiente físico para o Setor	2	8,3%
Ampliação das intervenções e projetos de prevenção	2	8,3%
Maior gerenciamento das práticas e tarefas no campus	2	8,3%
Intensificar ações com ênfase na família/ pais	1	4,16%
Estabelecimento da carga horária de 30 horas	1	4,16%
Ampliação das parcerias internas e externas;	1	4,16%
Maior divulgação dos trabalhos no campus e no IFMA	1	4,16%
Aperfeiçoamento do sistema de registro	1	4,16%
Não respondeu por pouco tempo no cargo	3	12,5%

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

A tabela acima indica as respostas obtidas sobre o que os psicólogos do IFMA gostariam de mudar na sua prática, três ressaltaram não ter condições de responder pelo pouco tempo no cargo, para o profissional que atua no SIASS é necessário avançar no trabalho com demais membros da equipe multidisciplinar, demanda que compareceu inclusive entre os psicólogos escolares. Para estes últimos, as solicitações variam de maior qualificação/capacitação profissional, participação mais próxima aos professores, dentre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos, foi possível conhecer o perfil dos psicólogos que atuam no IFMA, deste modo, constatou-se que especialmente nesse contexto, os

profissionais tem acompanhado o perfil da própria expansão federal: em sua maioria são psicólogos jovens, oriundos de IES públicas, com especialização e/ou mestrado em andamento. Deve-se destacar que a carreira de servidor público é um atrativo para jovens recém-formados que vislumbram uma possibilidade de estabilidade profissional.

Primeiramente, ressalta-se que o grupo de profissionais é formado por uma minoria masculina, e 58,3% dos participantes realizaram em sua formação o Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar. Mesmo que as dificuldades na formação do psicólogo seja um debate atinente, a Psicologia Escolar consolida-se como uma das opções de estágio na graduação, além da preocupação institucional de “um despertar” para a compreensão da relação Psicologia e Educação.

Constatou-se que os profissionais de Psicologia do IFMA podem ser subdivididos em dois grupos: Um grupo que atua nos campi, desempenhando um trabalho característico da Psicologia escolar e outro que compreende profissionais que atuam no SIASS, com ênfase na Saúde do trabalhador.

Os psicólogos escolares têm como foco principal de suas atividades os alunos (83,3%), no entanto, apesar da centralidade nesse público-alvo, estendem suas intervenções para outros atores do contexto do IFMA, como docentes, familiares e servidores Técnicos-Administrativos. Por sua vez, os psicólogos do SIASS atendem exclusivamente servidores em processo de adoecimento e seus familiares.

No que tange as metodologias utilizadas para a promoção das ações, os profissionais se utilizam, com maior frequência, palestras (83,3%), atendimentos individuais (75%), oficinas (45,8%), rodas de conversas (25%). As palestras, a partir da perspectiva da promoção e educação em saúde no contexto escolar, são estratégias para dar visibilidade aos Serviços de Psicologia implantados, discutir questões preventivas e informar os atores escolares sobre temas da realidade educacional. Atendimentos individuais, subsidiados pela escuta qualificada, são ações da Psicologia em seus diferentes espaços de atuação, tanto para psicólogos escolares como para os que atuam no SIASS.

Os entraves vivenciados são diversos, para os escolares especialmente o não ter uma sala para desenvolver seu trabalho (37,5%), o que acontece em

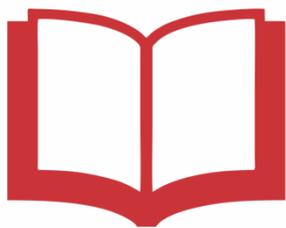
diferentes campi da expansão, que muitas das vezes não possui estrutura para a chegada desse profissional, já que o seu papel ainda precisa ser desmitificado, outra dificuldade apontada por 29,1% dos profissionais. No SIASS, os obstáculos englobam a incompreensão da avaliação psicológica por parte dos gestores das instituições e ausência de suporte institucional.

Dito isto, os psicólogos escolares desbravadores do IFMA, também anseiam por maior qualificação e treinamentos, oportunidades de participação de ações mais próximas do corpo docente, melhorias no ambiente físico, organização no gerenciamento das atividades, possibilidades de estreitar os vínculos com as famílias, de estabelecer às 30 horas semanais na jornada de trabalho, dentre outras formas de aperfeiçoamento da prática 'psi'. Já os que atuam no SIASS demandam por avanços com a equipe multidisciplinar.

No entanto, não se pode deixar de lado as tentativas dos profissionais em romper com o modelo individualizante historicamente cristalizado na Psicologia Escolar, bem como a formação de trilhas para um caminho de (re) afirmação de outros compromissos, marcados pela transformação social e pela consolidação de uma identidade profissional pautada na ética, na formação cidadã e no fortalecimento de novas parcerias com diferentes saberes e em outros cenários de prática.

Dessa maneira, foi possível perceber que o panorama dos psicólogos no IFMA é representativo. Nos últimos anos, a inserção desses profissionais atingiu números nunca vistos no Estado, são quase um por campus. E apesar de não terem sido encontrados estudos, salienta-se que no Maranhão, o IFMA ocupa lugar de destaque, dentre as Instituições que mais empregam profissionais de Psicologia para atuar na educação.

Espera-se que esta pesquisa tenha possibilitado informações para melhor compreensão das demandas dos psicólogos que atuam na Educação, tanto os que atuam nos campi, como os que desempenham trabalhos com ênfase na Saúde do Trabalhador, além de divulgar suas singularidades e oportunizar divulgação das possibilidades de atuação do profissional "psi" na Rede Federal.



## REFERÊNCIAS

BRASIL (2005). **Ofício Circular nº 015/2005/CGCP/SAA/SE/MEC, 28 de novembro de 2005.** Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcgcp/oficios/oc01505.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL (2008a). **Concepção e Diretrizes:** Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Jun. 2008.

BRASIL (2008b). **Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em: 10 mar. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. 2016. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br/>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria (2016). Psicologia Escolar nos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para atuação profissional. In FRANSCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes (Orgs.), **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: CFP. p. 176-186.

# Intervenção com Estudantes em Estágio Supervisionado: Contribuições da Psicologia Escolar

CAPÍTULO

2

*Lígia Rocha Cavalcante Feitosa*

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa

A psicologia escolar, ao longo dos últimos dez anos, tem comparecido nas mais diversas produções de conhecimento e de prática profissional no contexto da educação superior brasileira (BISINOTO; MARINHO-ARAUJO, 2014, 2015; BRAZ-AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016; FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016; MACHADO; PAN, 2016; SAMPAIO, 2009, 2010). No conjunto dessas produções da área, o foco dos estudos voltou-se para o debate das potencialidades da atuação do psicólogo escolar diante dos desafios de envolver os diferentes atores educativos, promover uma educação inclusiva e de promover uma formação acadêmica competente no nível de ensino superior.

A educação superior é compreendida como um campo de pesquisa fértil para as construções teóricas e práticas acerca das trajetórias de desenvolvimento humano adulto, os processos de ensino e aprendizagem e, principalmente, para trazer à tona as possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto a essa modalidade de ensino (BARIANI, BUIN, BARROS; ESCHER, 2004; CAIXETA; SOUSA, 2013; MARINHO-ARAUJO, 2009, 2014, 2016; SAMPAIO, 2009, 2010; ZAVADSKI; FACCI, 2012). Nesses espaços formativos também são discutidos os problemas de aprendizagem dos alunos, o apoio às ações afirmativas no contexto universitário, os diferentes níveis de atuação profissional, a formação de professores e a intervenção institucional como objetos de interesse para o psicólogo escolar nas Instituições de Ensino Superior (IES),

Mais recentemente, a educação superior tem sido fortemente evidenciada na educação profissional e tecnológica. No contexto profissionalizante, emerge mais um novo desafio para os atores educativos, incluindo, o psicólogo escolar: apoiar a formação de professores por meio dos cursos de Licenciatura nos diferentes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) do Brasil. Ainda que não seja uma tradição formativa nestes espaços, reconhece-se que as políticas institucionais dessas IES já consideram como imprescindível destinar, para além de

vagas, ações que contribuam para uma formação acadêmica e profissional consonantes com a urgente realidade de se formar professores nas mais diferentes regiões do país.

Considerando o exposto, este capítulo tem como objetivo relatar e discutir a intervenção da psicologia escolar em torno da atividade de estágio supervisionado dos estudantes da Licenciatura em Química do Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia. Para tanto, é necessário assumir que a intervenção ampliada e institucional da psicologia escolar pode contribuir para o desenvolvimento de processos de mediação – junto aos atores educativos – que resultem na articulação entre a formação acadêmica e a formação pelo trabalho dos estudantes (FEITOSA, 2017). A seguir, serão discutidas as dimensões da (a) atuação do psicólogo escolar na educação superior, com destaque para o contexto da educação profissional e tecnológica; (b) do percurso metodológico adotado para a intervenção ampliada e institucional da psicologia escolar; e (c) as percepções dos estudantes ao longo do estágio supervisionado para a formação docente.

## PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ATUAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A psicologia escolar na educação superior tem comparecido nos debates em favor das políticas de democratização do acesso ao ensino, das ações afirmativas e da formação qualificada do profissional. Dentre as diferentes produções, destaca-se as contribuições de MARINHO-ARAUJO (2009) que defende a atuação do psicólogo escolar na educação superior, para além da assistência individual aos estudantes ou aos docentes, por meio de uma intervenção que considere os compromissos das IES, que envolva o planejamento intencional de atividades e que, ainda, superem as dificuldades e envolva os atores educativos diante do propósito de desenvolver a instituição e as trajetórias de formação profissional dos sujeitos.

Retoma-se também que, em atenção às políticas de ações afirmativas e os processos de acolhimento dos estudantes na educação superior, SAMPAIO (2009)

apontou a importância de se instituir um ambiente de integração aos saberes que esses discentes já apresentam em detrimento de suas experiências escolares e existenciais. A autora acredita que o ingresso do estudante no primeiro ano do nível superior de ensino pode ser o de maior dificuldade para esse discente, pois estão mais vulneráveis ao fenômeno do fracasso ou abandono escolar (independente da origem ou condição social do estudante). Quando se considera a realidade dos estudantes que ingressaram por meio das ações afirmativas (reserva de vagas), para além da preocupação com os resultados acadêmicos, é preciso conhecer as expectativas acadêmicas trazidas por esses discentes ao entrarem em contato com esse universo de formação que, por vezes, parecia tão distante do seu alcance.

Posteriormente, com o impacto das políticas de expansão e democratização da educação superior, as IES têm recebido discentes com o ingresso mais tardio tanto no ensino presencial quanto à distância, que escolheram frequentar cursos noturnos e assumem a condição de estudante-trabalhador. Essa condição do “aluno novo” deve ser considerada pela psicologia escolar como um importante indicador de que não é mais sustentável uma intervenção pautada única e exclusivamente no estudante, tendo ele como a “variável de ajuste” ao longo da formação de nível superior.

Diante desse cenário, MARINHO-ARAÚJO (2014) retoma a defesa pelo seu modelo para uma intervenção do psicólogo escolar com base nas três grandes dimensões: (a) “Gestão de políticas, programas e processos educacionais nas IES”; (b) “Propostas pedagógicas e funcionamento de cursos” e (c) “Perfil do estudante” (Marinho-Araújo, 2009, p.188), a autora atribui a esse profissional a responsabilidade de, por meio da mediação dos processos de desenvolvimento humano dos atores educativos, “se ocupar da formação humana e da construção de cidadania, considerando, para tal, questões subjetivas e contextuais, com desdobramentos coletivos e institucionais” (p. 232).

Adicionalmente, tendo como base a perspectiva teórica da intervenção institucional do psicólogo escolar na educação superior, elaborada por MARINHO-ARAÚJO (2009, 2014), a produção de BISINOTO e MARINHO-ARAÚJO (2014) propõe uma atuação profissional nos serviços de psicologia em contextos universitários. Ao

longo do debate, as autoras buscaram evidenciar as possibilidades de intervenção da psicologia escolar tanto em relação “ao apoio à promoção das trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes quanto à assessoria psicológica aos processos de ensino-aprendizagem e de gestão institucional” (p. 278).

Partindo dessas contribuições teórica-metodológicas apresentadas e, bem como de outras produções acadêmicas referentes à psicologia escolar, da expansão da educação superior no projeto da educação profissional e tecnológica, é que se construiu uma proposta de ampliação e difusão da intervenção do psicólogo escolar no contexto dos Institutos Federais (FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016). Em uma discussão inicial, as autoras apresentam a psicologia escolar crítica, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, como referencial teórico para esclarecer o papel ativo do psicólogo escolar diante das demandas sociais e institucionais presentes no contexto educativo.

Considerando que o trabalho de psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais pode ser uma importante contribuição para os processos de mediação de um coletivo institucional em favor de uma estrutura de ensino que promova uma formação sólida, consistente e crítica de profissionais, sob a perspectiva de um ensino integrado e pelo trabalho, é que se adota nesta produção a proposta de intervenção elaborada por FEITOSA (2017). De acordo com a autora, com base em uma perspectiva crítica e ampliada acerca das possibilidades da intervenção desses profissionais no nível superior de ensino dos IFET's, pode-se atuar nas seguintes dimensões: (a) Mapeamento das rotinas institucionais; (b) Acompanhamento das práticas institucionais e pedagógicas dos cursos e (c) Apoio à trajetória acadêmica e profissional dos estudantes.

Para a intervenção com os estudantes do estágio supervisionado, planejou-se as atividades com base no eixo do acompanhamento das práticas institucionais e pedagógicas dos cursos. De acordo com FEITOSA (2017), o psicólogo escolar pode atuar, conjuntamente com outros professores para assessorar aos processos de ensino e aprendizagem dos acadêmicos, construindo propostas coletivamente. Diante dessa oportunidade, o psicólogo escolar pode contribuir para a ressignificação da demanda de “cursos sem estrutura”, “estudantes sem pré-

requisitos”, “professores sem didática” e ampliar sua intervenção ao assessorar a gestão na condução de projetos institucionais que reforcem, em nível político, estrutural e pedagógico, a qualificação da formação acadêmica.

## METODOLOGIA

A intervenção com os estudantes do estágio supervisionado foi planejada a partir de diálogos entre a psicóloga escolar e o professor supervisor do estágio da Licenciatura em Química. Com o objetivo de registrar as percepções que os estudantes tinham acerca do desenvolvimento do estágio e das expectativas acadêmicas para a formação docente, foram construídas duas oficinas para discutir os seguintes temas: (a) expectativas *versus* realidade na escola e (b) estratégias dos estudantes para a vivência de estágio.

As oficinas foram mediadas pela psicóloga escolar, com a participação do professor supervisor, em horário de aula cedida por este docente com duração média de 90 minutos. Participaram das oficinas 09 estudantes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Química. As análises das informações foram realizadas, a partir da adaptação da categorização (FLICK, 2009), com auxílio das leituras transversais dos registros das participações dos estudantes, categorização dos eixos centrais e articulações com a produção teórica da psicologia escolar.

## EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DIALOGANDO COM A PSICÓLOGA ESCOLAR

Inicialmente, por meio de uma atividade intitulada “expectativas *versus* realidade” conduzida pela psicóloga escolar, os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar brevemente a realidade da escola em que estão estagiando e a turma na qual eles participam da construção das aulas, em conjunto com o professor regente. Esses estudantes foram unânimes em relatar que esperavam uma condição

para o ensino, mesmo com problemas de infraestrutura de uma escola pública, mais fortalecida. Muitas vezes, os estagiários perceberam a dificuldade do professor regente em lidar com turmas numerosas de alunos e a falta de recursos técnicos para propor metodologias mais criativas e inovadoras na condução da disciplina de Química para o ensino fundamental e/ou médio.

No quesito “expectativas”, os estagiários elencaram os seguintes aspectos: (a) turmas com alunos atentos e disciplinados; (b) respeito a figura do professor; (c) escola com suporte pedagógico aos professores; (d) vivência escolar harmoniosa entre professores e alunos. Porém, a partir da experiência do estágio supervisionado, os estudantes evidenciaram na categoria “realidade” os principais dilemas: (a) professor desvalorizado pelos estudantes e pela própria escola; (b) falta de interesse pela disciplina de Química, sob o argumento dos alunos de ser uma matéria difícil; (c) baixa expectativas de reconhecimento profissional e (d) sensação de insegurança por conviver em determinados espaços educativos (localização da escola em bairros considerados violentos).

A experiência de estágio, embora para alguns possa ser dura e contraditória, ainda permite a vivência desse acadêmico em permanecer imerso em rotinas educacionais e tramas escolares importantes para sua formação profissional (GUZZO, 2011). É nesse cotidiano que o futuro professor terá condições de compreender a realidade educacional e, ainda, assumir uma postura de trabalho que valorize e promova a escola como um espaço entremeado de realidades estruturais e socioeconômicas distintas. Para além da preocupação com o conteúdo, o estudante em estágio supervisionado se deparará com as especificidades de se pensar a escola como um contexto de formação e resgate social.

A partir dos aspectos apontados pelos estudantes na categoria “realidades”, promoveu-se o segundo momento da oficina com a apresentação de exemplos de intercorrências em sala de aula e como os estagiários propoiam soluções para a continuidade do processo de formação. A princípio, observou-se uma dificuldade desses estagiários conseguirem elaborar proposições de melhoria. Muitos desses estudantes mencionaram dificuldades em ter “um projeto alternativo” para

situações em que precisariam revisitar em tempo real o plano estabelecido para o dia da aula.

Considerando essa dificuldade, a próxima mediação conduzida pela psicóloga escolar foi de apresentar o trailer do filme “Escritores da Liberdade” a fim de materializar as experiências já vividas por esses estagiários no dia a dia da sala de aula. A partir daí, os estagiários começaram a apontar que as estratégias para resolver possíveis dificuldades na relação professor e alunos poderia surgir do apoio da equipe multidisciplinar (quando existente na escola), tal como o profissional da Pedagogia e Psicologia. Na ausência desses especialistas, poderia se pensar no diálogo com o coordenador acadêmico e/ou outros professores que também compartilhavam da mesma turma. Pensar na formação do docente requer também promover ações que permitam os futuros profissionais a refletir o que verdadeiramente implica os processos de desenvolvimento e aprendizagem (ZAVADSKI; FACCI, 2012). Para as autoras, trabalhar com o professor é também desenvolver os processos de humanização da relação com os demais estudantes.

Ao longo dessa mediação, o esforço também foi de desnaturalizar as concepções dicotômicas popularmente construídas em torno do bom rendimento se sustentar pelo indicador das boas notas; representações equivocadas do “bom estudante” como aquele que não incomoda em sala de aula e, ainda, que estudantes em situações de vulnerabilidade serão os que ficarão retidos na disciplina. Nesse sentido, entende-se que a intervenção mediada pode auxiliar nas mudanças iniciais de percepções dos estagiários sobre desenvolvimento humano e de aproximá-los da compreensão do sucesso escolar.

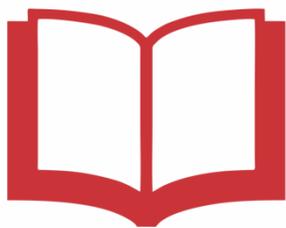
Diante dos aspectos identificados a partir das experiências dos estudantes em estágio supervisionado, fica evidente a importante contribuição da psicologia escolar no apoio das experiências pedagógicas voltadas para a formação dos futuros professores (FEITOSA, 2017). Apoiar o trabalho docente e construir intervenções coletivas pode fortalecer os vínculos e os diálogos da comunidade acadêmica diante dos desafios da formação cidadã também estendida para a realidade da educação profissional e tecnológica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhar a formação de nível superior nos Institutos Federais tem sido bastante desafiador para a psicologia escolar. Por um lado, tem-se este profissional da área empenhado em romper com a concepção individualizante de uma prática destinada exclusivamente à queixa escolar e, de outro, o mesmo profissional convidado a se mobilizar junto com os demais atores educativos, por meio da intervenção ampliada e institucional, buscando a articulação da formação acadêmica com a formação profissional.

Reconhece-se que o contexto da educação superior nos Institutos Federais ainda emerge como algo a ser explorado pelo psicólogo escolar que, talvez por não reconhecer, ainda, outras possibilidades de atuação, pode reproduzir ações práticas desenvolvidas junto ao nível médio ou se restringir ao atendimento das demandas/situações-problemas dos estudantes. Para ilustrar uma das dimensões da intervenção da psicologia escolar na educação superior em espaços profissionalizantes e das possibilidades de atividades conjuntas a serem desenvolvidas pelo profissional da área é que, neste capítulo, relatou-se a experiência das oficinas realizadas com os estudantes da Licenciatura em Química na disciplina de estágio supervisionado.

Ainda que a metodologia das oficinas tenham um papel importante para a mobilização de recursos cognitivos, técnicos e afetivos para aqueles que delas participaram, acredita-se que o planejamento conjunto com o professor responsável pela disciplina associado com a perspectiva da psicologia escolar voltada para o acompanhamento das práticas institucionais e pedagógicas dos cursos (FEITOSA, 2017) foram elementos fundamentais para iniciar o processo de tomada de consciência dos estudantes diante do ofício e responsabilidades do torna-se professor.



## REFERÊNCIAS

BRAZ-AQUINO, Fabíola de Sousa; ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade de. Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. **Estudos em psicologia (Campinas)**. 2016, vol.33, n.2, pp.225-235.

BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Serviço de Psicologia Escolar na Educação superior: Uma Proposta de Atuação. In GUZZO, Raquel (Ed.), **Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública**, Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2014. P. 277 – 296.

\_\_\_\_\_. Psicologia escolar na educação superior: Panorama da atuação no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 67(2), 33-46, 2015.

CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo. Responsabilidade Social na Educação Superior Contribuições da Psicologia Escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira da Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n.1, 133-140, junho, 2013.

BARIANI, Isabel Cristina Dib; BUIN, Edimariz; BARROS, Raquel de Camargo; ESCHER, Carolina de Aragão (2004). Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: Análise da Produção Científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 17-27, junho, 2004.

FEITOSA; Lígia Rocha Cavalcante. **Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Contribuições para a atuação na educação superior**. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Brasília: Brasília, 2017.

FEITOSA; Lígia Rocha Cavalcante; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar e a Educação Profissional e Tecnológica: Contribuições para a Educação Superior. In: DAZZANI, Maria Virgínia; Souza, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs.). **Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos Contextos Educacionais** (pp. 97-113). Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2016. 97-113.

FLICK, Uzzel. (2009). **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUZZO, Raquel Souza Lobo (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas: Apontamentos para um debate. In: Conselho Federal de Psicologia (Ed.), **Ano da psicologia na educação: textos geradores**, 2008, P. 53-61, Brasília: CFP.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Direito ou Benefício? Política de Assistência Estudantil e seus Efeitos Subjetivos aos Universitários. **Estudos de Psicologia**, 21(4), 477-488, 2016.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar na Educação superior: Novos Cenários de Intervenção e Pesquisa. In MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.), **Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009. P. 155-202.

\_\_\_\_\_. Intervenção Institucional: Ampliação Crítica e Política da Atuação em Psicologia Escolar. In GUZZO, Raquel (Org.). **Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública**; Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2014. P. 153-175

\_\_\_\_\_. Inovações em Psicologia Escolar: O Contexto da Educação Superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n.2, 199-211, abril/junho, 2016.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Explorando Possibilidades: O Trabalho do Psicólogo na Educação Superior. In: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria (Ed.). **Psicologia Escolar: Interfaces e Contextos de Pesquisa e Intervenção**, Campinas: São Paulo, 2009. P. 203-219.

\_\_\_\_\_. A Psicologia na Educação Superior: Ausências e Percalços. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n.83, 95-105, junho, 2010.

ZAVADSKI, Kelly Cristina; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior e a Formação dos Professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 638-705, setembro/dezembro, 2012.

Utilizando a arte como  
mediadora de processos grupais  
em Psicologia Escolar:  
Projeto Psiarte

CAPÍTULO

3

*Maraiza Oliveira Costa*

Observações a partir da prática em Psicologia Escolar demonstram que o grupo se constitui como uma oportunidade de os jovens expressarem suas necessidades e seus pensamentos.

O objetivo principal do presente capítulo é problematizar o uso de dimensões artísticas como instrumento de integração de jovens, a partir do trabalho com grupos, em Psicologia Escolar.

Com este trabalho, também buscamos atingir dois objetivos específicos, quais sejam: a) trabalhar a integração grupal e o respeito às diferenças; b) construir um espaço de fala/escuta das dificuldades enfrentadas pelos alunos.

## PSICOLOGIA ESCOLAR: CONCEITO E POSSIBILIDADES

Marinho-Araújo e Almeida (2010) conceituam Psicologia Escolar “como uma área de atuação da Psicologia que, entre outras atribuições, assume um compromisso teórico e prático com as questões relativas à escola e a seus processos, sua dinâmica, resultados e atores” (p. 19). Para essas autoras, portanto, além de uma área de atuação, a Psicologia Escolar é uma área de produção científica, estudo e formação.

Desse modo, a Psicologia Escolar refere-se “a uma área de atuação da Psicologia e ao exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional e que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação, deve apropriar-se de diferentes elaborações teóricas” (MEIRA, 2000, p. 36). Essa autora explica, ainda, que “é do trabalho que se desenvolve no interior das escolas que emergem as grandes

questões para as quais se devem buscar os recursos explicativos e metodológicos que possam orientar a ação do psicólogo escolar” (*ibidem*).

Para que possamos discutir em que medida a Psicologia pode exercer um papel significativo na escola, consideramos importante delinear possibilidades de ações para o cotidiano do psicólogo escolar.

Selecionamos documentos elaborados pelo intermédio do Conselho Federal de Psicologia e um texto que podem nortear a discussão sobre propostas de ação para o psicólogo escolar: 1. Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 13 (CFP, 2007); 2. Seminário Nacional do Ano da Educação Psicologia: Profissão na Construção da Educação para Todos (CFP, 2009); 3. Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2013) e 4. Psicologia, Educação e LDB: novos desafios para velhas questões? (DEL PRETTE, 2002).

A Resolução nº 13 do Conselho Federal de Psicologia institui, na área da Psicologia Escolar/Educacional, o título de Especialista em Psicologia. Embora o objetivo principal do documento não seja o de descrever parâmetros de atuação, ele pode orientar os profissionais no estabelecimento de algumas especificidades desse campo. No caso da Psicologia Escolar/Educacional, o documento descreve atribuições gerais de intervenção relacionadas à discussão sobre currículo, às políticas educacionais, ao projeto pedagógico, à assistência de pessoas com deficiência, a grupos, à orientação profissional, à pesquisa. Em síntese, descreve ações que envolvem “todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem” (CFP, p. 18).

O documento intitulado *Seminário Nacional do Ano da Educação Psicologia: Profissão na Construção da Educação para Todos* (CFP, 2009) foi construído a partir da decisão do Sistema Conselhos de Psicologia de que o ano de 2008 seria dedicado a discussões sobre Educação. Para tanto, houve diversos eventos regionais e um nacional com o objetivo de construir parâmetros de atuação para a área da Psicologia Escolar. No documento, elaborado a partir do Seminário Nacional, foram descritas algumas possibilidades para a atuação do psicólogo junto às instituições

educativas, dentre elas: proposição de projetos coletivos na escola, produção de pesquisas e referências de atuação para a área da Psicologia Escolar, auxílio na construção de estratégias de ensino e aprendizagem, discussão da temática da medicalização a partir de uma perspectiva crítica, proposição de esclarecimentos sobre sua função na escola.

As Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica (CFP, 2013) foram elaboradas com o apoio do Conselho Federal de Psicologia (CFP) a partir da proposta do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Crepop) e contou com a colaboração de inúmeros estudiosos da área, bem como da categoria de psicólogos. Esse documento é permeado pela defesa de uma educação para humanização e, a partir disso, oferece orientações práticas para a Psicologia no contexto escolar. Dentre as funções do psicólogo escolar elencadas, citaremos: participar da elaboração do projeto político da escola; propor discussões e intervenções em grupos de pais/responsáveis, alunos e professores; promover ações para a inclusão, dentre outras. Tudo isso, levando-se em consideração cada contexto em que se está inserido e participando efetivamente do cotidiano escolar. Os autores que elaboraram o material sintetizam alguns aspectos imprescindíveis às intervenções dos psicólogos escolares:



a) compreensão das práticas cotidianas que constroem a rotina escolar; b) consideração da escola como um lugar privilegiado de convivência e inserção social; c) atenção à complexidade social, pedagógica e institucional em que são produzidas as problemáticas; d) valorização dos professores como agentes principais no processo educacional; e) ênfase da produção inventiva dos estudantes e dos professores; f) participação nas análises e construção das estratégias ético-político-pedagógicas que são utilizadas nas escolas (CFP, 2013, p. 68).

Além dos documentos elaborados com o apoio do Conselho Federal de Psicologia, vários autores da área descrevem propostas de atuação para o psicólogo na escola. O texto de Del Prette (2002) discorre sobre as seguintes possibilidades: contribuição no projeto pedagógico da escola, na avaliação dos alunos, no trabalho

com familiares com o foco no desenvolvimento dos alunos, no auxílio na dinamização pedagógica dos espaços escolares, na proposição de programas de temas tais como “desenvolvimento emocional e relações interpessoais, orientação vocacional e preparação para o trabalho, orientação sexual, prevenção de uso de substâncias psicoativas, desenvolvimento emocional, criatividade etc” (p. 28).

A análise desses documentos e textos revelou algumas proposições gerais ao trabalho do psicólogo escolar: 1. todos alertam para a importância de se levar em conta as especificidades de cada contexto de atuação; 2. o uso das palavras “assessoria”, “contribuição”, “participação”, o que denota uma preocupação com o papel contributivo que o psicólogo deve desempenhar na escola; 3. ênfase no trabalho em equipe, fundamentado sempre na ideia de que, sozinho, o psicólogo não promove ações que contribuem com o processo educativo.

Em meio às diversas possibilidades de atuação descritas até aqui, destacaremos o trabalho com grupos. Com base na teoria de Agnes Heller, Patto (2010) afirma que é nessas instâncias que habita “a possibilidade de transformação das relações cotidianas alienadas e alienantes” (p. 425). O trabalho com grupos é uma forma de ação na qual pequenas conquistas podem acontecer, pois a revolução visível não pode ser feita sem a revolução invisível, ou seja, a grande revolução não pode ser conquistada antes que pequeníssimas revoluções sejam tentadas. Desse modo, afirma que “é no plano de um trabalho invisível em pequenos grupos que se toma consciência da alienação” (p. 181).

Acreditamos que o psicólogo escolar pode contribuir com esse processo, oportunizando a formação de grupos de discussão sobre temas diversos na escola. Nesse sentido, assumimos, tal como Heller (citada por PATTO, 2010), que a discussão em grupo oportuniza reflexões menos unilaterais e particularizadas da realidade, tendo em vista que é no grupo que os indivíduos podem ser confrontados com opiniões diversas das suas. Nesse sentido, o grupo torna-se uma oportunidade de transformar questões sociais em questões particulares e vice e versa.

## PSICOLOGIA ESCOLAR E ARTE

De acordo com Vygotsky (citado por ANDRADA; DUGNANI, 2011) expressões artísticas como a poesia, as artes visuais e a música podem representar importantes elementos mediadores na expressão da subjetividade dos sujeitos no grupo. Além disso, elas permitem a atribuição de novos sentidos sobre problemáticas cotidianas, oportunizando aos indivíduos a transposição de aspectos imediatos e concretos.

O papel da arte, para Vygotsky (2001), tem um objetivo mais profundo que 'contagiar as pessoas'; ela implica transformação, superação do sentimento comum. Nas palavras do autor: "A arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material" (p. 308-309). Dessa forma, um sentimento que inicialmente pertence ao indivíduo singular torna-se, a partir da arte, social.

Do mesmo modo que a técnica aperfeiçoa ou amplia capacidades humanas, "a arte é uma espécie de *sentimento social* prolongado" (VYGOTSKY, 2001, p. 308). E continua:



A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. [...] A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo de vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VYGOTSKY, 2001, p. 315).

Para Petroni (2013), a produção artística decorre da produção humana; por conseguinte, é uma representação de alguém sobre algo. Daí a importância de

sempre ampliarmos as reflexões que ela propicia. Nesse sentido, a autora ressalta que “a obra de arte está aberta para que seja completada, mesmo que o artista a considere finalizada, seu apreciador a perceberá de outra maneira, configurará um novo sentido” (p. 152).

A arte não traz a obrigatoriedade da problematização de um conceito específico, ela convida a apreciação, à emoção, à sensibilidade (PETRONI, 2013) e é a partir desse princípio que a tomamos como estratégia de intervenção.

A partir desses pressupostos e inspirados nos trabalhos realizados por Andrada e Dugnani (2011), utilizamos a arte como instrumento facilitador de um grupo de intervenção na interface entre Psicologia Escolar e Arte. Nossa intenção foi promover um espaço de discussão e troca de experiências entre os alunos, utilizando a arte (poesia, artes visuais, vídeos, música e fotografia) como principal mediadora.

Acreditamos que o trabalho envolvendo arte e psicologia tem o objetivo de ampliar a percepção dos problemas que ocorrem com os jovens, analisá-los em perspectivas diferentes das cotidianas e permitindo-nos caracterizá-los a partir da complexidade, da totalidade e da crítica (PETRONI, 2013).

A proposta é possibilitar um “momento de recomposição de si mesmo, de reintegração de pensamentos, valores e ações, rearranjo de modos de conhecer e interpretar o mundo, a si mesmo e aos outros” (PLACCO, citada por PETRONI, 2013, p. 151).

Nesse sentido, consideramos a arte como instrumento de construção da psicologia escolar em uma perspectiva inclusiva, pois ela possibilita o reconhecimento da coletividade na individualidade e da individualidade na coletividade.

## METODOLOGIA

O projeto de intervenção, intitulado *Psiarte*, contou com a participação de nove estudantes de uma escola da Rede Federal de Ensino do Município de Goiânia.

Os participantes tinham entre 16 e 19 anos de idade, sendo seis do sexo feminino e três do sexo masculino. No momento que os grupos ocorreram, final do ano letivo de 2016, os alunos cursavam o 2º e o 3º anos do *Técnico Integrado ao Ensino Médio*.

Ao todo, foram sete encontros semanais, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos. A proposta do projeto se deu a partir do pedido de um dos alunos para que a psicóloga escolar criasse um espaço de fala/escuta em grupo para os alunos.

Utilizamos técnicas de dinâmica de grupo e elementos artísticos, tais como a música, o teatro e a fotografia, como mediadores para o processo de vínculo grupal e, posteriormente, para o processo de fala/escuta.

## OS ENCONTROS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

# 1º

### Encontro: Apresentação e contrato

No primeiro encontro, apresentamos os objetivos do projeto *Psiarte*, quais sejam: trabalhar a integração grupal e o respeito às diferenças e construir um espaço de escuta das dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Nesse mesmo encontro, realizamos um contrato grupal, prevendo os direitos e deveres dos participantes. Todos contribuíram com a elaboração desse acordo, o qual foi posteriormente assinado.

Realizamos, ainda, uma técnica de apresentação, tendo em vista que os estudantes cursavam séries diferentes e, embora soubessem os nomes uns dos outros, não se conheciam.

Como proposta para o próximo encontro, solicitamos que os participantes levassem alguma dimensão artística (música, fotografia, poesia ou pintura) que retratasse a si mesmos ou a relação com alguém importante em suas vidas.

## 2º

### Encontro: Expressão do *eu* a partir das dimensões artísticas

O segundo encontro desenvolveu-se a partir da apresentação dos materiais artísticos levados pelos alunos (tarefa indicada no primeiro encontro).

Esse momento foi fortalecedor para o processo grupal que se formava, tendo em vista que os participantes puderam expressar, a partir dos objetos levados, seus sentimentos em relação a alguém ou a algum momento de suas vidas.

Eles levaram: pinturas de quadros, músicas, fotos e objetos, como um violão.

## 3º

### Encontro: A música na linha do tempo

No terceiro encontro, enfatizamos a música como elemento marcante na história de vida de cada sujeito. Propusemos uma atividade na qual cada participante confeccionou sua “linha da vida” com barbante em um cartaz.

O posicionamento dessa linha representava aspectos relevantes de suas vidas e lhes foi solicitado que colocassem trechos de músicas que marcaram esses momentos.

No final do encontro, sugerimos que os participantes apresentassem sua linha do tempo para o grupo.

## 4º

### Encontro: Integrando o grupo

No encontro seguinte, enfatizamos o objetivo de integrar o grupo. Desse modo, propusemos técnicas de teatro que propiciassem a realização de tarefas em conjunto com os pares.

A técnica utilizada neste encontro foi o *Exercício das qualidades* que consiste em “distribuir para cada participante duas tiras de papel em branco e solicitar que

pensem no vizinho da direita e da esquerda, procurando a qualidade positiva que lhe chama mais a atenção em cada um deles” (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p. 160).

Depois desse momento, separamos dois subgrupos e pedimos que eles encenassem a qualidade que havia em comum entre eles. A intenção era fazer com que os participantes percebessem e expressassem a qualidade do outro, avaliassem suas qualidades pessoais e se conscientizassem das qualidades positivas em comum no grupo.

## 5<sup>o</sup> Encontro: Projetos de vida em fotografias

No quinto encontro, realizamos uma técnica de dinâmica de grupo utilizando fotografias: espalhamos pela sala diversas fotos que retratavam sentimentos/emoções/estados, tais como amor, ambição, angústia, medo, felicidade, energia, entusiasmo, equilíbrio, passividade, pavor, paz, perseverança, ânimo, ansiedade.

Solicitamos aos participantes que escolhessem a imagem que mais representava o sentimento que, para ele, estava mais associado a palavra *futuro*. Cada um comentou o motivo pelo qual escolheu a foto.

Depois, realizamos a técnica *Entrevista comigo mesmo*. Esta técnica consiste em imaginar-se daqui 5 e 10 anos. Cada participante, após um tempo de meditação e escrita no papel, contou ao grupo onde estaria, o que estaria fazendo, com quem estaria daqui a 5, e depois, daqui a 10 anos (SERRÃO; BALEEIRO, 1999).

No momento final, oportunizamos que cada aluno falasse como se sentiu ao fazer planos, falar do futuro e como foi dividir isso com o grupo. Antes de terminar, solicitamos que todos se preparassem para o próximo encontro, fotografando, ao longo da semana, paisagens, partes da cidade ou de sua casa que representassem seu cotidiano.

## 6º Encontro: Fotografando o cotidiano

No sexto encontro, cada participante apresentou para todo o grupo suas fotos, utilizando o aparelho projetor multimídia. A cada apresentação, as pessoas do grupo comentavam as fotos e, por conseguinte, o cotidiano de quem as apresentava.

Essa técnica permitiu uma melhor integração do grupo e propiciou reflexões sobre a forma como cada um representa a beleza de seu cotidiano.

## 7º Encontro: Avaliação e fechamento

No último encontro, entregamos aos participantes um portfólio com fotos de todos os encontros e, a partir do contato com esse material, realizamos uma retrospectiva de tudo que vivenciamos no grupo. Nesse momento, os alunos avaliaram por escrito as técnicas, vivências e atividades realizadas.

No geral, a avaliação sobre o projeto Psiarte apontou que os participantes fortaleceram o vínculo com os colegas e com a psicóloga escolar. Eles disseram que, em meio a tantas dificuldades e “pressões” vividas no cotidiano, o grupo representou um refúgio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de descobertas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o uso da arte como instrumento de intervenção com grupos de jovens no contexto escolar. Desse modo, utilizamos Música, Teatro e Fotografia para possibilitar um momento de fala e escuta entre os estudantes.

O estudo apontou que a arte constitui-se como estratégia eficaz de atuação com grupos em Psicologia Escolar. Consideramos que o trabalho com pequenos

grupos na escola configura-se como alternativa para romper com o modelo clínico e tradicional de Psicologia Escolar. Além disso, o grupo nos permite analisar, com mais cuidado, a complexidade inerente às relações que os sujeitos estabelecem nesse espaço.



PETRONI, A. P.. **Psicologia Escolar e Arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores**. 2013, p.274 (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

SERRÃO, M.; BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Desenvolvimento de  
carreira: percursos históricos  
e perspectivas atuais  
na Psicologia Vocacional

CAPÍTULO

4

*Fernanda Zatti  
Lúri Novaes Luna*

Fernanda Zatti  
Lúri Novaes Luna

A atual dinâmica do mundo do trabalho, cada vez menos previsível, configura um contexto de transição que demanda das pessoas capacidade de adaptação e multifuncionalidade, tornando a realização de projetos profissionais uma realidade complexa e cambiante. Com isso, a atuação em orientação profissional amplia-se e passa a englobar problemáticas mais abrangentes, que se estendem para além da primeira escolha profissional. Torna-se, assim, um processo necessário nos momentos da vida em que ocorrem rupturas em trajetórias pessoais e profissionais diante das incisivas modificações no significado social do trabalho no capitalismo globalizado (LEHMAN, 2010).

Assim, desafios cada vez mais frequentes no campo do desenvolvimento de carreira evidenciaram a necessidade de rever constantemente as concepções teóricas e desenhar novas formas de intervenção. Nesse sentido, as abordagens e as práticas em orientação profissional passaram, gradativamente, a contemplar a diversidade de objetivos e as transições de uma multiplicidade de sujeitos, influenciados por aspectos grupais e, ao mesmo tempo, únicos e singulares, em interação com contextos em permanente mudança (BARROS, 2010).

Dessa forma, a diversidade de teorias que se dedicam à compreensão dos fenômenos neste âmbito coloca em evidência a importância de que pesquisadores e profissionais considerem a existência de diferentes bases epistemológicas para o estudo dos construtos e, dessa forma, não incorram em incongruências teóricas e metodológicas. Com base no exposto, e com o objetivo de oferecer subsídios para estudos e intervenções em desenvolvimento de carreira com alunos do Ensino Técnico e do Ensino Superior, pretende-se, neste capítulo, apresentar um panorama histórico dos aportes teóricos no campo do desenvolvimento de carreira e uma breve descrição de perspectivas epistemológicas em psicologia vocacional.

Importa mencionar que neste texto a psicologia vocacional<sup>1</sup> e a orientação profissional são entendidas como pertencentes ao mesmo campo de estudo, sendo a psicologia vocacional a base teórica e a orientação profissional a sua aplicação prática (RIBEIRO, 2011a). Desse modo, a orientação profissional pode ser definida como estratégia de compreensão e intervenção para o auxílio de pessoas em seus processos de escolhas, elaboração de projetos e desenvolvimento de carreira (MELO-SILVA; RIBEIRO, 2015). O desenvolvimento de carreira, por sua vez, pode ser entendido como um processo que influencia as mudanças sistemáticas que podem ser observadas no comportamento vocacional ao longo do tempo (CRITES, 1974), constituindo-se pelas contínuas escolhas ocupacionais realizadas ao longo da vida (BROWN; BROOKS, 1990). Diz respeito, portanto, à pessoa em constante mudança nos contextos de sua vida, de modo que converge com o desenvolvimento pessoal. Dessa maneira, o indivíduo e as circunstâncias de sua vida, em interação mútua, constituem o foco e a trama do desenvolvimento de carreira (WOLFE; KOLB, 1980).

## DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA: PERCURSOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS ATUAIS

As raízes das teorias de desenvolvimento de carreira surgiram quando Frank Parsons, em 1909, postulou a existência de três fatores necessários à escolha profissional: a análise de características individuais (uma compreensão clara de si mesmo, das aptidões, habilidades, interesses, ambições, recursos, limitações e a identificação das respectivas causas), das características das ocupações (conhecimento das exigências, condições de sucesso, vantagens e desvantagens, remuneração, oportunidades e perspectivas em diferentes linhas de trabalho) e, por último, a reflexão sobre as relações destes dois fatores (BROWN, 2002; PATTON;

---

<sup>1</sup> Em relação ao termo vocacional, como aponta Melo-Silva (2001), o termo *vocation*, em inglês, pode ser traduzido tanto como tendência a uma determinada atitude, inclinação, quanto como a tarefa, atividade ou profissão à qual alguém se dedica; dessa forma, o termo originalmente engloba o profissional e o de carreira; em português, no entanto, o vocacional costuma referir-se somente à primeira acepção. Ao utilizar os termos "vocacional", "ocupacional", "profissional" e "de carreira" neste trabalho, serão respeitadas as escolhas dos autores pelos termos e, quando da escrita original para este texto optou-se pelo termo "carreira" ou "de carreira".

MCMAHON, 2014). O modelo criado por Parsons foi denominado Traço e Fator, sendo muito reverenciado durante o século XX (HERR, 2008).

Durante a primeira metade do século XX os profissionais de aconselhamento de carreira detiveram-se à segunda etapa do modelo tripartite de Parsons, ou seja, na compreensão sobre o ambiente de trabalho das pessoas. No entanto, a Primeira Guerra Mundial, a Grande Depressão dos anos trinta e a Segunda Guerra Mundial produziram a demanda de classificar as pessoas e alocá-las em ocupações que pudessem executar satisfatoriamente. Neste cenário, o uso de testes para mensurar funções intelectuais teve início e expandiu-se rapidamente, passando a incluir também a avaliação de interesses, aptidões específicas e personalidade (BROWN, 2002). O modelo Traço e Fator constituiu uma base conceitual que direcionou, durante o século XX, grande parte das investigações sobre intervenções de carreira, estimulando especialmente o desenvolvimento de formas de avaliação (HERR, 2008).

John Holland, em 1959, ampliou o modelo Traço e Fator de Parsons e propôs um modelo mais dinâmico (BROWN, 2002). O modelo considerava que as pessoas buscam ambientes ocupacionais coerentes com seu tipo de personalidade, de modo que essa congruência determina os níveis de satisfação e desempenho no trabalho. Assim, Holland nomeou seis dimensões de interesses, a partir dos quais definiu seis tipos de personalidade e ambientes: realista, investigativo, artístico, social, empreendedor e convencional. Mais tarde, o conceito de tipo foi alterado para uma formulação mais complexa, sendo concebido como uma interação entre herança biológica e uma variedade de fatores culturais e pessoais que englobam a influência dos pais, adultos significativos, cultura e ambiente físico (RIBEIRO; UVALDO, 2011).

Em meio ao desenvolvimento do enfoque Traço e Fator, em 1942 foi publicado o trabalho de Carl Rogers (1942), contendo as bases do que viria a ser a sua terapia centrada no cliente. As ideias de Rogers, postulando uma atuação menos diretiva do psicólogo e maior participação do indivíduo no processo, influenciaram significativamente a mudança de paradigmas na Psicologia e, particularmente, na orientação profissional (SPARTA, 2003).

Com isso, surgem as abordagens desenvolvimentistas, que ampliaram o escopo dos estudos de carreira, passando a entendê-la como um processo desenvolvido ao longo do tempo. Assim, em 1951, Elli Ginzberg e colaboradores postularam uma teoria que compreendia a escolha vocacional como um processo prolongado no tempo, até início da vida adulta (BROWN, 2002). Essas concepções foram complementadas posteriormente por Super (1957), que trouxe a ideia de um desenvolvimento que ocorre ao longo de toda a vida, da infância à velhice, atravessando diferentes etapas, cada uma com distintas tarefas de desenvolvimento a serem realizadas (SPARTA, 2003). O trabalho de Super tornou-se o principal modelo de desenvolvimento de carreira, estabelecendo relações entre teoria, avaliação e intervenções (HERR, 2008).

O modelo desenvolvimentista de Donald Super foi evoluindo desde os anos 50 do século XX, passando a atribuir mais importância aos fatores psicossociais, culturais e sociológicos no desenvolvimento dos indivíduos e na construção dos seus projetos de carreira (GUICHARD; HUTEAU, 2001). Assim, passou por diversas atualizações entre as décadas de 1940 e 1990, tendo continuidade por meio de outros pesquisadores, especialmente Mark Savickas (AMBIEL, 2014), que propôs a Teoria de Construção da Carreira (*Career Construction Theory*) (SAVICKAS, 2005, 2013).

A proposta central da Teoria de Construção da Carreira é considerar a carreira uma construção pessoal e social, por meio da atribuição de significados às escolhas profissionais realizadas. Nessa perspectiva, a carreira é entendida como uma construção subjetiva, constituída por significações atribuídas a memórias passadas, experiências presentes e aspirações futuras, tecidas em um tema de vida (SAVICKAS, 2005). A Teoria de Construção da Carreira avançou e atualizou as proposições iniciais de Donald Super, sendo uma das contribuições mais significativas a alteração do foco na evolução das etapas da vida para uma visão que passou a considerar de forma ainda mais expressiva as influências contextuais e sociais e, principalmente, as potenciais mudanças que tais influências poderiam implicar em termos ocupacionais (AMBIEL, 2014).

Mais recentemente, Savickas et al. (2009) apontaram para a necessidade de reformulação dos conceitos nucleares das teorias de carreira e das técnicas de orientação vocacional do século XX para adaptarem-se à economia pós-moderna. Isto porque, tais concepções estavam radicadas em pressupostos baseados na estabilidade das características individuais e ocupacionais, considerando o contexto e o comportamento demasiadamente previsíveis. Foi proposto, então, o modelo *Life Designing*, a fim de construir referenciais teóricos e técnicos que pudessem dar conta das novas demandas surgidas no campo do aconselhamento de carreira (SAVICKAS et al., 2009).

O *Life Designing* é um modelo que agrega a evolução das teorias vocacionais, subsidiando a compreensão de como as pessoas constroem suas carreiras no mundo atual. Considera tanto características pessoais quanto contextuais e suas inter-relações em uma compreensão abrangente do comportamento vocacional. Desse modo, traduz uma visão integrativa, pois admite a importância de compreender como as pessoas escolhem profissões (perspectiva diferencial) e como as carreiras se desenvolvem no tempo (perspectiva desenvolvimentista normativa), embora procure aprofundar a compreensão sobre como as pessoas constroem suas vidas por intermédio do trabalho, ou como as pessoas poderiam construir melhor suas vidas na sociedade em que vivem (TAVEIRA, 2010, 2011).

Além das abordagens com base desenvolvimentista, as teorias sociocognitivas tiveram grande impulso a partir do final dos anos 1970, partindo das ideias da teoria de aprendizagem social de Bandura (1986). Dentre essas abordagens, tiveram destaque a Teoria da Aprendizagem Social de Mitchell e Krumboltz e a Teoria Sociocognitiva de Lent e Brown (PATTON; MCMAHON, 2014).

A teoria da aprendizagem social da tomada de decisão na carreira (KRUMBOLTZ, 1994) procura explicar como as escolhas de carreira são realizadas, enfatizando a importância das experiências de aprendizagem e das competências de abordagem das tarefas que decorrem da interação entre fatores genéticos, ambientais e aprendizagem instrumental ou associativa. A teoria sociocognitiva, por

sua vez, valoriza os mediadores cognitivos no desenvolvimento e nos comportamentos e carreira (LENT, 2005).

É possível citar ainda a Estratégia Clínica de Orientação Profissional, proposta no início da década de 1970 por Bohoslavsky (1996), influenciada pela ideia de não diretividade da Terapia Centrada no Cliente de Rogers, pela Psicanálise da Escola Inglesa, especialmente por Melanie Klein, e pela Psicologia do Ego norte-americana. A entrevista clínica aparece como o principal instrumento durante o processo de orientação e a primeira entrevista tem por objetivo alcançar o diagnóstico de orientabilidade, que permitirá a realização de um prognóstico de orientabilidade e a definição de estratégias de trabalho (SPARTA, 2003).

No Brasil, a orientação profissional pautou-se inicialmente pelo modelo da teoria Traço e Fator, guiando-se pela ideia de um processo diretivo no qual o orientador profissional tem o papel de realizar diagnósticos, prognósticos e indicações das ocupações adequadas para cada indivíduo. Todavia, em termos teóricos, o processo de orientação profissional realizado por psicólogos brasileiros na época do surgimento dos cursos de Psicologia e da regulamentação da profissão foi influenciado pela psicanálise e, especialmente, pela Estratégia Clínica de Bohoslavsky (1996). Apesar da prevalência da Abordagem Clínica de Orientação Profissional, proposta por Bohoslavsky, outros modelos teóricos também trouxeram grandes contribuições para a orientação profissional brasileira, entre eles os modelos baseados na Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Donald Super e a Tipologia de Holland (SPARTA, 2003).

É pertinente citar que no Brasil existe também a sistematização de um enfoque sócio-histórico, baseado no materialismo histórico, cujo principal autor é Silvio Bock (MELO-SILVA; RIBEIRO, 2015). Bock (2013) parte do suposto de que os seres humanos são multideterminados, mas detentores, ao mesmo tempo, da potencialidade socialmente construída de interferir nas condições históricas em que vivem. Afirma ainda que não há plena liberdade dos indivíduos para realizar escolhas, tampouco plena determinação social destas.

Mais recentemente observa-se, ainda, a proposta de carreira psicossocial, apresentada por Ribeiro (2014), e ancorada no socioconstrucionismo. Nesta

abordagem, a carreira é entendida como “discursos das sínteses temporárias das relações entre eu-outro-mundo do trabalho, legitimadas socialmente, geradoras de possíveis processos de coconstrução de uma trajetória de vida de trabalho através das narrativas.” (RIBEIRO, 2014, p. 137).

No que diz respeito aos aspectos epistemológicos, as diferentes perspectivas evidenciadas nas teorias de carreira podem ser explicadas pelas posições filosóficas ou visões de mundo que as sustentam. Neste campo, conforme indicam autores da área (METZ; GUICHARD, 2009; PATTON; MCMAHON, 2014; MELO-SILVA; RIBEIRO, 2015; RIBEIRO, 2013; RIBEIRO, 2011b), identifica-se o predomínio de três perspectivas: a objetivista, a construtivista e a construcionista social.

Ao longo da história as compreensões de carreira foram influenciadas por uma visão positivista, que enfatiza a racionalidade baseada no valor objetivo do conhecimento e na preponderância da objetividade sobre a subjetividade, o que significa a supremacia dos fatos sobre as interpretações e percepções de indivíduos e grupos. A lógica do positivismo é sustentada pelas premissas de que o comportamento é observável, mensurável e linear, de que os seres humanos podem ser estudados separadamente do seu ambiente, e de que os contextos nos quais vivem e trabalham têm menor importância que suas ações (PATTON; MCMAHON, 2014).

A visão de mundo construtivista, por sua vez, teve um impacto significativo nos discursos sobre carreira (MCILVEEN; SCHULTHEISS, 2012). Os construtivistas argumentam contra a possibilidade da verdade absoluta, afirmando que a construção da realidade do ser humano ocorre “de dentro para fora”, baseada em cognições individuais que interagem com perspectivas formadas a partir das relações entre pessoa e ambiente. Além disso, para os construtivistas, os seres humanos constroem ativamente a própria realidade e, dessa forma, também são capazes de construir ativamente uma posição significativa dentro do contexto de trabalho. Assim, o construtivismo vê a pessoa como um sistema aberto, interagindo constantemente com o meio ambiente (PATTON; MCMAHON, 2014).

O construcionismo social, por fim, tem gerado uma série de perspectivas que ampliaram o entendimento a respeito de carreira (PATTON; MCMAHON, 2014). Na perspectiva do construcionismo social, os significados pessoais são criados por meio de processos de interação social (YOUNG; COLLIN, 2004). Na visão construcionista é sustentada a ideia de que a realidade não é um dado natural e predeterminado, mas uma construção que acontece a partir de relações psicossociais, por meio de práticas e discursos sociais. Portanto, não é uma verdade objetiva, mas discursos produzidos e compartilhados. Nesta ótica, a atenção incide sobre o processo e as dinâmicas de interação social, e não na estrutura de conhecimento individual ou em uma verdade objetiva (RIBEIRO, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

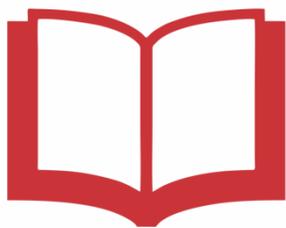
O processo de globalização e o avanço tecnológico que marcaram o início do século XXI abriram espaço para um novo olhar sobre o conceito de carreira. Como foi possível observar, as questões envolvendo a temática foram se modificando ao longo da história, passando a ser tratadas sob um ponto de vista mais dinâmico, correspondente às mudanças culturais e socioeconômicas. Assim, gradativamente, as demandas vocacionais precisaram ser integradas sob o ponto de vista mais holístico do homem, inter-relacionando variáveis individuais, relacionais e contextuais (BARROS, 2010).

Importa considerar que o campo de estudo das carreiras, no âmbito da psicologia vocacional, surgiu a partir de uma visão objetivista, atrelada a uma postura diretiva por parte do profissional, que possuía as ferramentas e a expertise para conduzir o processo de orientação, enquanto o orientando exercia um papel mais passivo frente ao processo (MELO-SILVA; LASSANCE; SOARES, 2004). As ideias desenvolvimentistas, surgidas na década de 1950, apresentaram um novo paradigma, com a proposta de um processo menos diretivo e da ampliação do escopo de atuação, quando, então, o orientador passou a atuar no auxílio ao

desenvolvimento da vida profissional dos sujeitos, e não mais simplesmente no momento de primeira escolha de um caminho profissional (RIBEIRO, 2011a).

Frente ao novo perfil de profissionais e estudantes do Ensino Técnico e do Ensino Superior e à configuração do mundo contemporâneo do trabalho percebe-se a inadequação de uma visão individualizante e estática de carreira, urgindo a demanda por enfoques teóricos que considerem a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo da vida em constante interlocução com o contexto. Assim, instaura-se o desafio de assumir modelos coerentes com a realidade contemporânea, capazes de subsidiar intervenções adequadas e efetivas aos seus propósitos.

Ademais, o exame das bases teóricas no campo do desenvolvimento de carreira remete à necessidade de se conhecer os pressupostos epistemológicos que embasam as investigações e práticas no campo. Além disso, aponta para a importância de uma postura crítica dos profissionais da área, de modo a qualificar e manter coerência nas práticas em orientação profissional.



## REFERÊNCIAS

AMBIEL, R. A. M. Adaptabilidade de carreira: Uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 15, n. 1, p. 15-24, 2014.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A socialcognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

BARROS, A. F. de. Desafios da psicologia vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 2, p. 165-175, 2010.

BROWN, D. Introduction to theories of career development and choice: Origins, evolution, and current efforts. In: BROWN, D. (Org.). **Career choice and development**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

BROWN, D.; BROOKS, L. Introduction to career development. In: BROWN, D.; BROOKS, L. (Ed.). **Career choice and development: Applying contemporary theories to practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. p. 1-12.

BOCK, S. D. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2013.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: A estratégia clínica**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CRITES, J. O. **Psicologia vocacional**. Buenos Aires: Paidós, 1974.

GUICHARD, J.; HUTEAU, M. **Psychologie de l'orientation**. Paris: Dunod, 2001.

HERR, E. L. Abordagens às intervenções de carreira: Perspectiva histórica. In: TAVEIRA, M. C.; SILVA, J. C. (Org.). **Psicologia vocacional: Perspectivas para intervenção**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

KRUMBOLTZ, J. D. Improving career development theory from a social learning perspective. In: SAVICKAS, M. L.; LENT, R. W. (Ed.). **Convergence in career development theories: Implications for science and practice**. Palo Alto: CPP Books, 1994. p. 9-31.

LEHMAN, Y. P. Orientação profissional na pós-modernidade. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Org.). **Orientação vocacional ocupacional**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 19-30.

LENT, R. W. A social cognitive view of career development and counselling. In: BROWN, S. D.; LENT, R. L. (Ed.). **Career development and counselling: Putting theory and research to work**. Oxford: JohnWiley & Sons, 2005. p. 101-127.

MCILVEEN, P.; SCHULTHEISS, D. E. **Social constructionism in vocational psychology and career development**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

MELO-SILVA, L. L. O campo da orientação vocacional/ocupacional. In: MELO-SILVA, L. L.; JAQUEMIN, A. (Org.). **Intervenção em orientação vocacional/ocupacional: Avaliando resultados e processos**. São Paulo: Vetor, 2001. p. 19-63.

MELO-SILVA, L. L.; RIBEIRO, M. A. Orientação profissional. In: BENDASSOLI, P. F.; BORGES-ANDRADE, J. E. (Org.). **Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 501-507.

MELO-SILVA, L. L.; LASSANCE, M. C. P.; SOARES, D. H. P. A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 5, n. 2, p. 31-52, 2004.

METZ, A. J.; GUICHARD, J. Vocational psychology and new challenges. **Career Development Quarterly**, v. 57, n. 4, p. 310-318, 2009. doi: 10.1002/j.2161-0045.2009.tb00116.x

PATTON, W.; MCMAHON, M. **Career development and systems theory – Connecting theory and practice**. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2014.

RIBEIRO, M. A. As formas da estruturação da carreira na contemporaneidade: Interfaces e articulações teórico-técnicas entre a psicologia organizacional e do trabalho e a orientação profissional. In: ZANELLI, J. C.; SILVA, N.; TOLFO, S. R. (Org.). **Processos psicossociais nas organizações e no trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011a. p. 305-325.

RIBEIRO, M. A. Sexta demanda chave para a orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a construir dinamicamente sua carreira em um mundo em transição? Enfoques contemporâneos. In: RIBEIRO, M. A.; MELO-SILVA, L. L. (Org.). **Compêndio de orientação profissional e de carreira**. São Paulo: Vetor, 2011b. p. 16-51.

RIBEIRO, M. A. **Carreiras: Novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado**. São Paulo: Juruá Editora, 2014.

RIBEIRO, M. A. Carreira. In: BENDASSOLI, P. F.; BORGES-ANDRADE, J. E. (Org.). **Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 154-161.

RIBEIRO, M. A. Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional en América Latina: una propuesta desde el Construccinismo Social. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**, v. 10, n. 24, p. 2-10, 2013.

RIBEIRO, M. A.; UVALDO, M. C. C. Primeira demanda chave para a orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a realizar seu ajustamento vocacional/ocupacional? Enfoque traço-fator. In: RIBEIRO, M. A.; MELO-SILVA, L. L. (Org.). **Compêndio de orientação profissional e de carreira**. São Paulo: Vetor, 2011. p. 86-110.

ROGERS, C. R. **Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice**. Boston: Houghton Mifflin, 1942.

SAVICKAS, M. et al. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. **Journal of Vocational Behavior**, v. 75, n. 3, p. 239-250, 2009. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004

SAVICKAS, M. L. The theory and practice of career construction. In: LENT, R. W.; BROWN, S. D. (Ed.). **Career Development and counseling: Putting theory and research to work**. EUA: Library of Congress, 2005. p. 42-70.

SAVICKAS, M. L. The theory and practice of career construction. In: BROWN, S. D.; LENT, R. W. (Ed.). **Career development and counselling: Putting theory and research to work**. 2. ed. Hoboken: Wiley, 2013. p. 147-183.

SPARTA, M. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 2, p. 1-11, 2003.

SUPER, D. E. **The psychology of careers: An introduction to vocational development**. New York: Harper & Brothers, 1957.

TAVEIRA, M. C. Análise crítica do modelo Life Designing: contributos para reflexão. **Revista Portuguesa de Psicologia**, v. 42, p. 71-81, 2010/2011.

WOLFE, D. M.; KOLB, D. A. Career development, personal growth, and experimental learning. In: SPRINGER, J. W. **Issues in career and human resource development**. Madison: American Society for Training and Development, 1980. p. 1-11.

YOUNG, R. A.; COLLIN, A. Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. **Journal of Vocational Behavior**, v. 64, n. 3, p. 373-388, 2004.

A gestão da indisciplina pela  
família: histórico de indisciplina  
discente e acompanhamento  
frente a questões disciplinares

CAPÍTULO

5

*Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues*

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues

A indisciplina se apresenta como um fato constante no ambiente educacional e investigá-la, em seus diversos aspectos, configura-se como uma necessidade intrínseca para aqueles que compõem o universo educativo. Como contribuição à necessidade de compreender a indisciplina e a relação desta com a família, este trabalho apresenta alguns resultados do Projeto de Pesquisa intitulado *A Indisciplina Escolar e a Influência da Família sobre o Comportamento Discente*, fomentado pelo Programa de Apoio Institucional à Pesquisa – Bolsa de Pesquisador, da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

Alguns estudos exemplificam de que modo a indisciplina interfere na vida acadêmica. De acordo com dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (OECD, 2014) os docentes no Brasil usam 20% do tempo que dispõe em sala de aula para manter a ordem no ambiente, contra 13% da média dos demais 33 países pesquisados. Esse fato revela que o manejo do comportamento em sala de aula é imprescindível como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

O comportamento que foge as regras disciplinares também influencia a vida dos próprios discentes. A pesquisa internacional apresentada no Pisa em Foco n. 4, cuja ênfase está na disciplina escolar, afirma que o clima comportamental tem relação com o desempenho escolar do estudante (OECD, 2011).

Como o ambiente escolar é o campo no qual ocorre a indisciplina, frequentemente focaliza-se nele e nos atores que o compõem como o professor, o estudante e a própria gestão/administração escolar como os principais responsáveis por ela. Todavia, a (in)disciplina não é responsabilidade exclusiva da escola e do professor, do mesmo modo que não os afeta apenas. Vasconcellos (1997) mostra

que a indisciplina tem múltiplas causas, pois esta pode ser consequência do desinteresse do aluno (originária, por exemplo, da influência da mídia que geralmente é mais atraente que a instituição escolar); da família que não cumpre com o papel de educar para os limites; da escola que não apoia o professor pedagogicamente e da influência da desorganização da sociedade.

Portanto, se a indisciplina é multifatorial, e a família também é corresponsável pela gestão do comportamento do estudante, cabe investigar como os pais de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPB – Câmpus Campina Grande gerenciam o comportamento dos filhos, mais especificamente identificar qual o histórico de atendimento disciplinar dos filhos e quais as ações que deveriam ser tomadas pelos pais em caso de serem chamados para tratar de questões disciplinares nas quais os filhos deles estivessem envolvidos.

## METODOLOGIA

Este trabalho pode ser caracterizado, quanto aos objetivos, como uma pesquisa explicativa. De acordo com Gil (1999) a pesquisa explicativa tem como objetivo identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Quanto aos procedimentos, definiu-se metodologicamente como uma pesquisa de campo. Nesta o objeto da pesquisa é abordado nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem (SEVERINO, 2007).

Sobre o calendário de pesquisa, esta se caracteriza como transversal, devido à investigação estar inserida em um período delimitado, que compreendeu o mês de junho de 2015. Como afirma Gray (2012), no estudo transversal, os dados são coletados em um momento como uma espécie de fotografia.

O presente trabalho também aborda, complementarmente, a perspectiva quantitativa – que possibilita a contagem e generalização dos resultados – e a qualitativa – que propicia uma interpretação rica e a uma análise de dados com profundidade. Igualmente, esta pesquisa pode ser definida como descritiva, pois

objetiva detalhar e descrever como os eventos se manifestam (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Neste estudo são levados em consideração os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, preconizados pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 e nº 510/2016, garantindo os direitos e deveres dos participantes (BRASIL, 2013; 2016). Portanto, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB, de acordo com o parecer CAAE 42129215.9.0000.5185, em 26 de março de 2015.

Este trabalho tem como campo de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – câmpus Campina Grande. A população de estudo foi de 48 pais de estudantes dos primeiros anos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos turnos manhã e tarde matriculados no período letivo de 2015 que estavam presentes no primeiro plantão pedagógico do ano letivo em questão, realizado entre os dias 10 e 11 de junho de 2015. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas.

Destaca-se que o instrumento de pesquisa aqui adotado, o questionário, possibilita a descrição de características e a medição de determinadas variáveis de um grupo social e as perguntas abertas permitem que o entrevistado possa respondê-las com mais liberdade (RICHARDSON et al., 2012).

Após a coleta dos dados, a apuração ocorreu através da soma e processamento por estatística descritiva destes. Os dados referentes às variáveis elencadas foram distribuídos em gráficos com a finalidade de estruturá-los e organizá-los para a contemplação quantitativa dos fatos. A Análise de Conteúdo foi o método utilizado como base para a análise dos dados. Segundo Bardin (2016) a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que usa procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, sejam eles quantitativos ou não, que possibilitem a dedução de conhecimentos concernentes às condições de produção ou recepção dessas mensagens. Por este método, foram identificadas categorias de análise compostas por elementos do conteúdo dos questionários, agrupados por parentesco.

## A GESTÃO DA INDISCIPLINA E A FAMÍLIA

A indisciplina, e conseqüentemente a gestão da indisciplina, apresenta-se como tema complexo e controverso, pois pode ser percebida como forma de manipulação, mas também como um caminho para o domínio dos impulsos e promoção do convívio social adequado de modo a propiciar ambiente adequado para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com eficácia.

Cabe, então, refletir sobre se a disciplina deve ser alvo da educação e, em caso positivo, de que modo deve ser abordada. Assim, para Assmann (2007, grifo do autor) não se pode pensar numa sociedade **naturalmente** solidária, justa e fraternal já que os instintos humanos não são compatíveis com essa perspectiva. Deste modo, a educação tem como competência estimular conversões individuais e consensos solidários, por meio de linguagem e campos teórico-práticos, sendo esta a mais avançada tarefa social e emancipatória em contraposição à lógica de exclusão e insensibilidade presente na concepção de mercado vigente. Complementa ainda que:



[...] sem profundas conversões antropológicas, traduzidas em consensos políticos democraticamente construídos, não surgirá uma convivialidade humana na qual não falte nem a riqueza de bens disponíveis, nem a fruição da sabedoria de saber conviver nas diferenças. (ASSMANN, 2007, p. 28).

Percebe-se, então, que a educação tem uma função social preponderante de indicar uma direção para as relações sociais que propiciem a sobrevivência da humanidade. Desta reflexão, Saviani (2013) acrescenta que uma das condições de existência das sociedades humana é a cultura que propicia o pensar, o sentir, o avaliar e o agir, diferenciando o ser humano dos demais animais pela intencionalidade das suas ações, ou seja, pelo trabalho. Sendo assim, a natureza humana não é dada ao homem, mas produzida por ele e, por conseguinte, a educação tem como objetivo a identificação dos elementos culturais necessários a serem assimilados pelos indivíduos para que se tornem verdadeiramente humanos e respectivamente os meios mais adequados para atingir tal fim.

Neste contexto relacional, surge a indisciplina como um comportamento que, a princípio, diverge do que se considera como meio adequado para a convivência fraterna necessária para a existência e desenvolvimento da humanidade. No âmbito escolar esta questão é um fato presente de difícil administração e que interfere no processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente na Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico, Rodrigues, Marques e Gomes (2012), numa investigação com professores de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB – Câmpus Campina Grande, identificaram que a maioria destes profissionais percebe a interferência da indisciplina no trabalho que executam (97%), tendo como principais consequências, para o professor, a falta de concentração (36%), a redução do tempo da aula (27%), a desmotivação (28%), além de conflitos entre docentes e estudantes, especificamente agressões verbais (13%) e outros prejuízos (4%).

Mesmo frente a essa problemática desafiadora da indisciplina, as atitudes de gerenciamento do comportamento dos discentes são muitas vezes questionadas como sendo algo desnecessário, já que estão em emergência novos parâmetros de relações interpessoais entre professor e aluno, de modo que as intervenções dos docentes sobre o comportamento ou os saberes dos discentes são percebidas, pelos estudantes e familiares destes, como formas de ameaça à **boa** relação entre alunos e professores (ZAGURY, 2009, grifo nosso).

Percebe-se, então, que a família pode influenciar o comportamento dos discentes, de modo assertivo ou não, no ambiente escolar, como destaca Vasconcellos (1997) sobre a os diversos fatores da indisciplina. No entanto, a influência aqui explicitada pelo referencial teórico, não se refere ao adestramento ou a alienação dos jovens, mas, sobretudo à necessidade de se executar comportamentos que promovam o desenvolvimento da humanidade. Para que ocorra esse desenvolvimento, recorre-se a teoria de Perrenoud (1999) que vincula a transmissão do conhecimento e da cultura às práticas sociais, de modo a transformar as potencialidades de solidariedade dos indivíduos em verdadeiras competências relacionais.

Igualmente, Lopes (2005) explica que é impossível dissociar o homem do contexto da técnica e complementa sobre a ação do educador (que, neste trabalho, se refere tanto ao educador formal na escola, quanto ao familiar) e a autoridade deste:



Sua ação educativa centra-se na construção de um processo educativo alicerçado na interatividade e na criatividade. A sua autoridade não se estabelece de forma unilateral. A nova postura concentra-se no condutor de caminhos, aquele que não dá a palavra final, mas permite e estimula a contrapalavra. Como portador de saberes que continuamente são desconstruídos, não reconhece sua autoridade na imposição do que sabe, pelo contrário, sua presença é marcante porque possui a maestria de provocar discussões, dúvidas e acenar a possibilidade da existência de vários caminhos a serem percorridos. (LOPES, 2005, p. 39).

Para que essas competências relacionais se desenvolvam, intermediadas pelo exercício da autoridade do educador, aborda-se o conceito de organização aprendente que, no caso dos sistemas humanos, pode ser definida como uma organização na qual os agentes envolvidos estão habilitados para buscar o aumento da capacidade de criar resultados sobre os quais estão interessados a nível individual e coletivo. Essa aprendizagem permite a aprendizagem mútua e, por conseguinte, a sobrevivência destas organizações (como no caso da família e da instituição escolar), favorecendo o crescimento e a expansão evolutiva (ASSMANN, 2005).

Nesta perspectiva permeada pela necessidade de se aprender continuamente, de modo a fomentar a existência e o desenvolvimento social, e destacando a influência da família sobre o comportamento dos filhos, aborda-se, então, como os pais de estudantes de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB – Câmpus Campina Grande gerenciam o comportamento dos filhos, identificando o histórico de atendimento disciplinar dos referidos filhos e as possíveis atitudes dos pais no caso de serem chamados para tratar de questões disciplinares dos filhos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de analisar como os pais gerenciam o comportamento dos filhos e avaliam a própria responsabilidade pela gestão disciplinar dos filhos, dentre as perguntas do questionário destacam-se duas delas cujos resultados comporão esta seção: a primeira busca investigar o histórico escolar da indisciplina dos filhos dos participantes (Figura 1) e a segunda estimula os participantes a conjecturarem quais seriam as atitudes que estes tomariam frente a um chamado da instituição para tratar de questões disciplinares (Figura 2).

### História escolar de indisciplina

Na **Figura 1** os pais dos estudantes apresentam se os referidos filhos já sofreram atendimento disciplinar, possibilitando também informar se este atendimento foi realizado no IFPB ou em outra instituição onde ocorreu o devido caso, descrevendo os fatos e a resolução da situação apresentada.

**Figura 1** – Histórico de atendimento disciplinar dos filhos



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

A maioria dos discentes não tem histórico de atendimento disciplinar (83%). Ressalta-se que, se a maior parte dos pais afirma que seus filhos não tem histórico

de atendimento por indisciplina, reforça-se a ideia de que os pais que frequentam as reuniões escolares são aqueles cujos filhos têm bom desempenho.

Para aqueles que citaram que já foram chamados para tratar de questões disciplinares dos filhos (9%), 75% destes relatam que essas ocorrências se deram durante a infância dos filhos e que o diálogo foi a ferramenta mais utilizada para a resolução da problemática, como se observa nas respostas: “Na infância. Por conversar fora de hora, sendo resolvido com diálogo em casa.”; “Na idade do primário e foi resolvido com conversa”. Neste contexto dialogal, Zagury (2004) defende que compete a família a formação ética dos filhos, desde que se aja dentro de princípios de respeito, justiça e equilíbrio, visando à socialização das novas gerações:



A ação disciplinadora, efetivada dentro de um contexto de diálogo, segurança e justiça, colabora enormemente para o estabelecimento de padrões éticos de conduta. É através de normas de disciplina que a criança aprende a ter tolerância à frustração, persistência e autocontrole, qualidades essenciais ao fortalecimento do equilíbrio emocional. (ZAGURY, 2004, p. 25).

É também possível, censurar essa forma de disciplinar por meio do diálogo e da justiça, tecendo contra ela uma crítica de que uma postura mais tradicional e firme, que envolva a agressão e intimidação como meios eficazes de por os filhos em bons comportamentos. Porém, o trabalho de Zottis (2012) revela que os adolescentes cujos pais utilizam métodos punitivos que envolvem agressões físicas e psicológicas, mesmo que sejam por meio de palmadas, estão associados à prática de *bullying* na escola, diferentemente daqueles jovens que recebem educação baseada no diálogo.

Acrescenta-se que, dentre os atendimentos disciplinares, apenas um desses (25%) foi realizado no IFPB. Contudo este não foi avaliado de modo positivo, pois o familiar registrou que não houve a resolução do evento: “Aqui no IFPB. Questão de nota. Não foi resolvido[*sic*] a situação. Fiquei muito decepcionado com o atendimento”. Rodrigues e Medeiros (2015), em pesquisa documental sobre a função dos Registros de Atendimento Disciplinar, no IFPB – Câmpus Campina

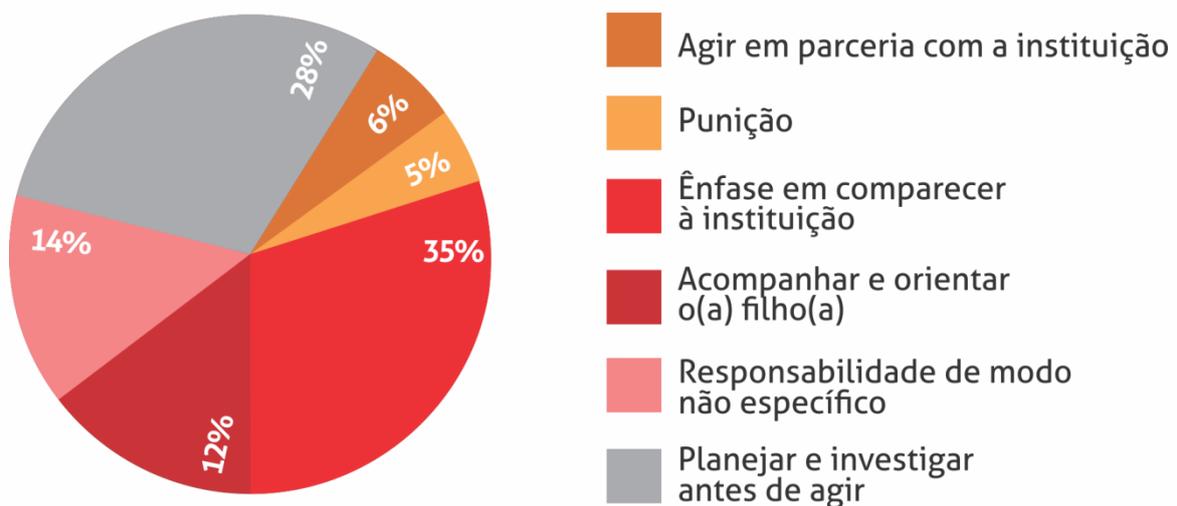
Grande, identificaram que não existe um acompanhamento ao discente e ao familiar deste após o registro de atendimento disciplinar, tanto pelos docentes quanto pelas Coordenações Pedagógica e de Assistência ao Estudante. Neste caso, os registros funcionam quase como simples descritores de eventos, não contribuindo, portanto, de modo significativo para o processo de construção do conhecimento, a interação família-escola, nem para o desenvolvimento das relações interpessoais. Deste modo, conjectura-se que essa avaliação negativa sobre o atendimento recebido pela escola, pode ser relativa à questão exposta.

Somam-se as categorias desta questão que 6% dos participantes não responderam e 2% emitiram respostas que não ficaram claras, sendo categorizadas como inadequadas.

### Modos de ação dos pais para resolver casos de indisciplina escolar

O que o responsável pelo estudante faria se fosse chamado para tratar sobre algum caso de indisciplina do seu (sua) filho(a) está retratado na **Figura 2**.

**Figura 2** – Reação frente a um chamado para tratar da (in)disciplina do(a) filho(a)



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

O comparecimento à instituição de ensino (35%) foi a atitude mais citada pelos pais como resposta a de um possível chamado para tratar de algum caso de indisciplina dos filhos, dentre os 92% dos participantes que responderam a esta questão. O deslocamento até o ambiente de estudo dos filhos denota prestatividade em cooperar com a gestão do comportamento discente além de demonstrar que, por parte dos pais, existe um cuidado para com o desempenho favorável do estudante. Mesmo que as outras categorias destacadas nesta questão também de modo direto, ou indiretamente, representem que os pais também compareceriam ao instituto para a resolução do caso, esta classe de respostas enfatiza esse cuidado com o desempenho comportamental do discente e, conseqüentemente o reflexo deste no rendimento escolar como um todo.

A ação amparada na investigação do caso ocorrido foi outra categoria citada nas respostas (28%). Observa-se a disponibilidade dos pais em escutar o que a instituição e os filhos teriam para falar, mesmo com a perspectiva de punir o(a) filho(a) pelo ato indisciplinado, como afirmam alguns pais: "1º saberia o motivo, depois conversaria com ela, orientando e mostrando o caminho certo."; "Depende do caso, eu escutaria e pensaria o que iria fazer pra não falar demais nem ofender ninguém."; "Eu iria me sentir honrada em ouvir e dialogar com profissionais pedagogos que me ajudassem a resolver a questão."; "Iria na coordenação ou outro setor para procurar como foi, o que foi e qual a melhor solução e opinião para resolver tal questionamento". Ressalta-se, também, a valorização e confiança nos profissionais que atuam com a gerência do comportamento dos discentes.

Assumir responsabilidade de modo não específico (14%) representa a manifestação de compromisso dos pais para com o chamado da escola, contudo sem que haja uma ação específica definida a ser realizada: "Com certeza iria comparecer ao chamado e mediante o ocorrido e a minha análise, tomaria as medidas a mim cabíveis."; "Compareceria. Tomaria as providências."; "Compareceria e tentava corrigir o problema."; "Compareceria a escola e tentaria ajudar na melhor maneira possível". Assumir uma postura não específica pode indicar prudência dos pais para não atuarem sem terem certeza sobre o que estariam agindo (o que o estudante fez,

ou deixou de fazer) e também sobre qual o impacto de possíveis ações sobre os filhos.

Todavia, uma ação específica apontada pelos pais se refere ao acompanhamento e orientação ao filho (12%), como se pode observar nas seguintes respostas: "Compareceria à escola, escutaria a queixa, conversaria com os responsáveis da escola e com ela e ficaria atenta ao comportamento dela e passaria a ter contatos mais frequentes com a escola" e "Iria ouvir os dois lados, porque creio digo ainda vejo o professor como um pouco de pai/mãe e conversaria com minha filha sobre o ocorrido".

Nesse mesmo contexto, uma pesquisa com 568 adolescentes inseridos no Ensino Médio, sobre os pontos positivos e negativos no relacionamento familiar e os planos para o futuro, observou-se que o tema **dinâmica familiar** foi o mais citado, tanto no que se refere aos pontos positivos quanto em relação aos negativos do relacionamento dos adolescentes com os pais. Os jovens assinalaram a presença do diálogo como uma característica positiva no relacionamento familiar, não obstante, parece que essa ferramenta ainda não é explorada em toda a sua amplitude, já que eles apontam a **falta de diálogo** como aspecto negativo desse relacionamento (PRATTA; SANTOS, 2007, grifo do autor).

Então, mesmo não sendo a categoria com maior frequência de citações, percebe-se que o diálogo também permeia as outras categorias, como ferramenta complementar para tais ações, já que para que ocorra o processo de investigação, antes de uma ação específica; para que haja a visita à instituição escolar, assim como para que as ações não específicas sejam produtoras, subentende-se a relação dialógica deve estar presente em todos esses procedimentos.

A parceria com a instituição (6%) foi outro procedimento afirmado pelos pais. Apesar de que o fato de, por exemplo, comparecer à instituição escolar e acompanhar os filhos também denotam atitudes de apoio à escola, as respostas que foram categorizadas assim enfatizam essa disponibilidade nesta parceria. Avalia-se que essa categoria resume todas as ações apontadas nessa questão e está consonante ao entendimento dos pais, de que eles são os principais responsáveis sobre o comportamento dos filhos, quando ao se investigar a percepção destes

sobre as causas da indisciplina em outra questão, notou-se que 55% dos pais afirmam que a principal causa da indisciplina é proveniente do seio familiar.

Em menor frequência, a punição se apresenta como forma de atuação sobre a indisciplina dos filhos (5%): "Primeiro ouviria as duas partes, depois conversaria com ele, se tratando do caso o castigaria de acordo com o ato cometido."; "A conversa/diálogo é a base de tudo. Inicialmente o chamaria a uma conversa (puxão de orelha) e caso não resolva, o castigaria (tiraria algo que ele gostasse.);" "Procuraria saber detalhadamente o que houve e tomaria a decisão de puni-lo pelo que fez". As respostas desta categoria estão destacadas com uma ação a ser executada quando o diálogo se apresentar como ineficaz ou quando o ato indisciplinado for grave.

A pouca ênfase nas punições condiz com a percepção da maior parte dos pais de que seus filhos não são indisciplinados. Deste modo, o diálogo se apresenta como uma solução possível, ao invés de um castigo, que, por outro lado aparenta ser uma possibilidade a ser utilizada quando uma conversa não é suficiente para a resolução de um conflito. Além do mais, não foi expresso que a punição seria física ou aplicada sob grave ameaça. Foucault (2004, p. 151), ao refletir sobre a punição como ferramenta da disciplina, coloca que o ato de punir é o exercício de uma pressão para que haja a submissão a um modelo, "a subordinação, a docilidade, a atenção nos estudos e nos exercícios, e a exata pratica dos deveres e de todas as partes da disciplina". Esse molde apontado por Foucault, por limitar a liberdade humana e também por ter sido utilizado, na história da humanidade, de forma criminosa, às vezes é interpretado como algo negativo.

Entretanto, excetuando a disciplina alienante, para a vida em sociedade, é necessário que existam regras de convivência e associadas a estas, punições para que o convívio humano seja ordenado. Durkheim (1978) confirma a necessidade de se viver dentro de limites, com vistas à harmonização da vida humana:

É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitarmos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez

adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. Que eles tenham sido educados, segundo idéias passadistas ou futuristas, não importa; num caso, como num outro, não serão de seu tempo e, por consequência, não estarão em condições de vida normal. Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação, do qual não nos podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes. (DURKHEIM, 1978, p. 36-37).

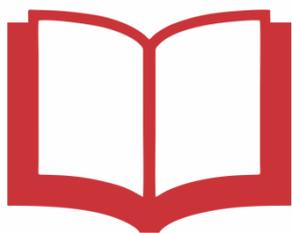
Assim, a disciplina, por meio da punição, representa uma intervenção sobre a liberdade humana quando da ocorrência de infrações de regras de convivência. Tendo em vista que para que os princípios da liberdade sejam preservados os direitos do indivíduo são limitados pelos direitos dos outros indivíduos (CHAVES, 2007), cabendo ao Estado – e neste microcosmo social, à família – a garantia dos direitos dos outros. Então, para que o adulto conviva bem na sociedade a qual pertence, a família, precisaria colocar a disposição de suas ferramentas educacionais, quando as dialogais falharem, as punições – justas e equilibradas – para que na idade adulta, estes filhos possam exercer a liberdade com responsabilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa atinge os objetivos propostos ao identificar que, de acordo com os pais investigados, a maioria dos discentes não tem histórico de indisciplina escolar e que a maior parte dos pais compareceria à instituição escolar em caso de convocação para tratar de questões disciplinares em que seus filhos estivessem envolvidos.

Desta feita, os resultados da pesquisa também contribuem para explicitar que os pais dos respectivos discentes estabelecem formas de aprendizagem coletiva à medida que estão abertos a refletir sobre possíveis questões disciplinares dos filhos e por terem o diálogo como principal ferramenta para investigar as intenções e comportamentos dos discentes.

Destaca-se que destes resultados subtrai-se a proposta de desenvolver outra pesquisa sobre o impacto dessa gerencia comportamental dos pais sobre o desempenho acadêmico dos filhos.



## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. da 1. ed. de 2016. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**. Brasília. 13 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**. Brasília. 24 maio 2016.

CHAVES, Eduardo O. C. O Liberalismo na Política, Economia e Sociedade e Suas Implicações para a Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; FELICE, José Luiz. (Orgs.) **Liberalismo e Educação em Debate**. Autores Associados: Campinas, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 29. ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAY, David E. **Pesquisa no Mundo Real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, Hugo. (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2005.

OECD. **New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education.** OECD Publishing, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. A disciplina na escola está deteriorada? **Pisa em foco.** n. 4. Mai. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 02 out. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Trad. por: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antônio dos. Opiniões dos adolescentes do ensino médio sobre o relacionamento familiar e seus planos para o futuro. **Paidéia,** 2007, v. 16 n. 36, pp. 103-114. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a10.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues; MEDEIROS, Livia Cristina Cortez Lula de. Indisciplina e Registros de Atendimento Escolar em Cursos Técnicos Integrados: Infrações e Encaminhamentos. In: CHAVES, Elizângela André de Oliveira Chaves (Org.) [et al.]. **Gestão pública: a visão dos Técnicos Administrativos em Educação das Universidades Públicas e dos Institutos Federais,** v. 2, Salvador: Pontocom, 2015.

RODRIGUES, Icaro Arcênio de Alencar; MARQUES, Larissa Carvalho; GOMES, Márcia Maria Costa. Como a Indisciplina em Sala de Aula Interfere no Trabalho Docente. **Revista Principia: divulgação científica e tecnológica do IFPB.** Ano 14, nº 20, dez. 2012. João Pessoa: IFPB, 2012. ISSN: 1517-0306.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola.** 1997. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p227-252\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2009.

ZAGURY, Tânia. **O Professor Refém** – Para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

\_\_\_\_\_, Tânia. **Os direitos dos pais:** construindo cidadãos em tempos de crise. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ZOTTIS, Graziela Aline Hartmann. **Bullying na adolescência:** associação entre práticas parentais de disciplina e comportamento agressivo na escola. 2012. 71 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Psiquiatria, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

A experiência política dos  
representantes de alunos no Instituto  
Federal Fluminense Campus Macaé:  
um estudo de caso sobre formas  
de atuação política e  
resistências no território escolar

CAPÍTULO

6

*Marcelo Ferreira Quirino*

Marcelo Ferreira Quirino

Instituto Federal Fluminense - Campus Macaé

**E**ste trabalho fez o levantamento junto aos representantes de turmas e aos alunos gremistas sobre a atividade e o engajamento político dos discentes no Instituto Federal Fluminense (IFF) Macaé.

Tentamos problematizar a atuação política dos alunos neste Instituto público que apresenta um conjunto de forças e erige inclusive um território de micropoderes. Para tal mapeamento de forças, foi aplicado um questionário que será descrito mais abaixo e feita uma análise de Discurso conforme problematizado por Lefèvre (LEFÈVRE, 2005) e análise dos dados respondidos estatisticamente em questionários.

A ótica de análise efetuada é a da Psicologia Política que será o norte de leitura dos fenômenos encontrados no território escolar do campus IFF Macaé. O objetivo da inclusão da Psicologia Política como ótica de leitura é analisar esse interjogo de forças a partir das análises efetuadas por esse campo de conhecimento da Psicologia, a fim de que se tornem evidenciadas assimetrias nas relações professor-aluno e para que tenhamos dados para analisar se o que se propõe como *educação integral* na rede está logrando êxito e de que forma e expressividade isso acontece dentro de sala de aula e ou em projetos extra-classe.

## A PSICOLOGIA POLÍTICA

A Psicologia Política pode ser compreendida, lato-sensu, como “*um campo interdisciplinar de estudos do poder*” (Correa e Almeida, 2012). Nesse sentido onde há a atuação do poder no interjogo de forças em um território específico, pode-se dizer que aí há um objeto de estudo para a Psicologia Política.

Numa Escola Profissionalizante pública não é diferente. Há diversos atores envolvidos nesse cenário e em atuação com interesses específicos em jogo, que talvez não sejam distintos em ideal, mas que na práxis podem tornar-se corporativistas e ou pessoais, tangenciando o interesse institucional ideal que é o aprendizado do aluno. E é justamente a característica pública e Institucional dessa Escola que justifica a problematização deste tema.

Nesse sentido, há de se pensar em uma Psicologia Política na escola, haja vista os interesses escusos que permeiam as relações humanas, as negligências e as políticas institucionais. A Psicologia Política não pode estar alienada desse campo de forças tão conflituoso que pode apresentar muitos cerceamentos de direitos de uma minaria. Esses grupos entram em embates latentes e ou explícitos dependendo da cultura institucional latente e dos conjuntos de forças.

Na definição de Tomás Ibáñez: *o poder tem uma presença difusa em toda a estrutura social, se produz em todo lugar do social* (Ibáñez, apud Correa, 2012). Ibáñez ainda complementa dizendo que *“o poder é consubstancial com o social, não existem, assim, zonas sem poder, ou que escapem ao seu controle”*. Portanto, é essa definição de poder inerente à estrutura social que nos faz crer que há objeto de estudo da Psicologia Política num Instituto Federal Profissionalizante.

Já segundo Montero (2009, pg2 04), a Psicologia Política pode ser definida como:



[...] um espaço multidisciplinar que se ocupa de descrever, analisar e explicar os fenômenos que dizem respeito à vida pública, em função das prescrições sociais geradas para organizar esta vida, e dos mecanismos de poder que nela operam, evidenciando os recursos comunicativos, persuasivos e de força empregados neste espaço. (Montero, 2009, pg 204)

Nesse sentido, a ocupação de uma vaga pública como estudante numa rede de ensino federal constitui-se esse espaço como o território de embates dessas forças com as quais a Psicologia Política se depara como objeto de estudo. Há aí consignado um serviço público que deve ser realizado para a sociedade, haja vista não haver a percepção de um pagamento direto para um serviço prestado. O público

desse Instituto se configura por ser uma instituição que presta publicamente um serviço de educação para quem de direito regido por lei, onde há dirigentes eleitos, onde há representatividade política discente nas várias instâncias que compõem esse território.

A importância da Psicologia Política nos Institutos Federais deve-se à influência que Hermann identifica numa citação de Montero: *“el aspecto político incide, marca influencia, o como la misma Hermann añade: “tiene un impacto sobre cómo es la gente”* (Hermann, 1986:2 apud Montero, 2009). É esse impacto do poder que sofre os discentes no interjogo institucional de forças que justifica a importância do olhar da Psicologia Política.

Esse impacto do aspecto político e de suas forças corroboram como fatores de território que ocasionam múltiplas configurações institucionais que possibilitam ou impossibilitam o exercício de direito dos alunos e seus rendimentos escolares, inclusive. Daí a necessidade de a Psicologia Política fazer-se presente nas instituições federais de ensino profissionalizante, a fim de mapear e estudar as nuances das relações assimétricas dos atores institucionais. Hermann ainda complementa que *‘la conducta de las personas varía en una “situación y tiempo particulares” y “en un sistema y cultura políticos particulares’*. (Hermann, 1986:2 apud Montero, 2009).

## A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PROPOSTA NA REDE PROFISSIONAL FEDERAL DE ENSINO

Sem adentrarmos na discussão histórica e na gênese da dualidade educacional brasileira, apontamos o Decreto 5.154/04 como dispositivo legal central na garantia da necessidade de integralidade da educação na rede federal de ensino (Moura, 2007, p. 20).

Mesmo que essa proposta não repercuta na práxis do território escolar, há de se entender que tal dispositivo traz para o seio da escola uma identidade, a saber: uma instituição que deve possuir por princípio a formação de seres

autônomos, reflexivos, cidadãos e críticos. Seres que possa ser “*capazes de se colocarem diante da realidade histórica para, entre outros aspectos, reagir à coerção da sociedade*” (CEFET-RN, 1999, p.47 *apud* Moura, 2007).

Moura ainda defende que uma educação integral constitua práticas pedagógicas que efetuem reflexão sobre as correlações de forças existentes na sociedade (Moura, 2007, p. 22). E a escola necessariamente entra nesse campo de reflexão sobre as forças ali existentes em correlação com o papel definido que os seus atores devam desempenhar.

Já Ramos defende que a formação integral deve perpassar todas as dimensões de vida do humano, que são o trabalho, a ciência e a cultura. Esta última entendida como os valores éticos e estéticos que orientam nossas normas de conduta. Essa forma de educação integral é uma via temporária para o acesso à formação omnilateral, uma utopia a ser construída (Ramos, 2007).

Posto isso, observa-se que a relação no território escolar deva propiciar integração dos conteúdos, formação humanizada e de cidadãos pensantes, o que não pode ocorrer dentro de um território hostil, sem informação ou garantia dos direitos e deveres básicos dos atores educacionais e numa relação assimétrica do ponto de vista dos direitos. Um campo sem assimetria de forças e direitos é condição *sine que non* para promover a educação omnilateral desses jovens estudantes e conferir-lhes a emancipação.

## OBJETIVOS

O objetivo principal com essa pesquisa com os alunos são: 1) Mapear a representação social que os representantes possuem sobre atuação política dos alunos na instituição; 2) Identificar possíveis forças ou formas de opressão política (intrapíquicas e institucionais) impeditivas da atuação política e ou gozo de direitos discentes e 3) Identificar os mecanismos de atuação política utilizados na instituição.

Já os objetivos secundários relaciona-se à criação de um Projeto voltado para a Educação Integral e teria por objetivo: 1) Empoderar alunos através da apresentação dos direitos discentes; 2) Assessorar para a marcação do território de direitos que os alunos portam como estudantes na instituição e 3) Promover educação integral do aluno através do desenvolvimento da cidadania política;

## MÉTODO

O método implementado nessa pesquisa para o mapeamento das atuação políticas dos alunos foi a aplicação de um questionário simples de livre curso composto de 9 perguntas separadas por blocos que estavam ocultos, que são: o papel do representante de turma no IFF, o engajamento político dos estudantes, os direitos dos alunos, as microforças políticas.

O objetivo imediato das perguntas foi possibilitar emergir tais questões apresentadas por cada bloco. As perguntas tentaram abarcar 4 eixos temáticos da Psicologia Política dessa Instituição: o papel do representante de turma no IFF; o engajamento político dos estudantes; os direitos dos alunos e as microforças políticas.

O questionário foi respondido por 15 alunos representantes de alunos que permitiram a utilização em pesquisa de modo sigiloso de suas respostas. A análise privilegiada desse material foi a de Representações Sociais de Lefèvre. O modelo proposto pelos Lefèvre quanto à estruturação, sistematização e apresentação dos resultados obtidos nos servirá para análise de dados e para a construção de um Discurso Coletivo. Os autores defendem que essa forma de pesquisa qualitativa possibilita a identificação das formações discursivas existentes na sociedade, ou seja, possibilita a expressão das coletividades através dessa metodologia de pesquisa. (Lefrèvre, 2005).

Todas as perguntas foram colocadas em ordem e reunimos as respostas dos quinze alunos numa resposta só de modo a formar o discurso coletivo desse conjunto de alunos referente a cada pergunta formulada para os alunos. As repostas

reunidas apresentam a visão que os alunos possuem em sua coletividade referentes à cada questões política requerida pelo pesquisador. A apresentação desse discurso coletivo está elencado nas conclusões e nas análises dos resultados. Óbvio que as respostas em branco, ou que evidenciam desconhecimento de causa e as respostas de temáticas repetidas ou similares sobre o mesmo tema não foram inclusas.

## O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Aqui não há repetições de respostas dadas pelos sujeitos analisados, respostas repetidas foram excluídas da composição desse texto coletivo abaixo. O objetivo primeiro é formar o Discurso Coletivo desses alunos, e secundariamente evidenciar a forma como se apropriam os sujeitos das forças disponíveis no território escolar e como se empoderam dos instrumentos de atuação no papel de representantes de alunos. Destarte, a análise qualitativa das ações discentes no território são o objetivo da digressão com o Discurso do Sujeito Coletivo.

**1**

Qual o seu papel como dos representantes dos alunos (CART ou Grêmio)? Apenas cite o seu.

Representar os alunos da minha turma da melhor forma possível, e solucionar problemas internos e com professores. Organização entre ligações de professor-aluno. Auxiliar os alunos a solucionar os problemas relacionados à política estudantil. Estar disposto a auxiliar e dar sugestões para o bom aproveitamento da turma. Busco filtrar razoavelmente as opiniões gerais. Comparecer nas reuniões marcadas pelo CART, Direção de Ensino ou Conselho de Classe. Avisar e atualizar a turma sobre quaisquer mudanças. Fazer parte da coordenação de comunicação e ouvidoria do grêmio.

**2**

Quais as atividades que você mais desenvolve como representante? Apenas cite.

Montar agenda da semana. Manter os alunos atentos às provas, trabalhos, testes e eventos importantes e repasso avisos da direção e dos professores para os professores (sic). Participar das reuniões do CART e da direção de ensino, professores, direção, assistente social. Manter a turma informada sobre eventos e incidentes. Ouvir e resolver problemas acadêmicos enfrentados pelos alunos com a Direção. Busco controle do ar condicionado. Represento decisões tomadas em conjunto com as turmas em diversas situações. Publico na página do facebook tudo que o grêmio tem feito. Guardar papéis dos professores para os alunos.

**3**

Como os representantes procuram envolver o restante do corpo discente no requerimento de seus direitos? Apenas cite as ações.

Pedindo colaboração, votação em sala de aula, observação das opiniões gerais, abaixo assinado, reuniões, debates e questionários para saber quais as sugestões dos alunos para a melhoria da escola e da relação grêmio/alunos. Pondo em evidência as reclamações feitas por alunos. O assunto é levado à coordenação ou conselho de classe. Tentando fazer acordos com a direção. Pedimos conselho e procuro saber como resolver necessidades da turma. Buscando comparecer de frente, tratando dos demais assuntos referentes não somente a ensino, mas como instituição (sic).

**4**

Quais os motivos que levam o aluno a não se engajar politicamente na instituição para requerer os seus direitos? Apenas cite os motivos.

Preguiça, indiferença, falta de organização e discórdia entre alunos, falta de informação e de iniciativa, acomodação, conformismo, e algumas das vezes falta de orientação, vergonha. Preguiça e impressão de ser impotente. Pouco espaço para o

aluno, burocracia e saber que já tem alguém responsável por esses atos. Medo que esse envolvimento possa atrapalhar o desenvolvimento escolar ou simplesmente por não quererem passar tanto tempo na escola.

**5**

**Você conhece os direitos dos alunos? Quais? Apenas cite sem explicar.**

Ter acesso a tudo necessário para que o aprendizado ocorra e uma educação de qualidade. O direito à aula, direito à livre expressão de ideias e pensamentos, ser respeitado por seus educadores. Ter acesso aos dados sobre sua vida escolar, direito de organização e participação em entidades estudantis. 2ª chamada com justificativa inclusive para aluno que por motivo religioso não puder comparecer a prova no sábado. Recorreção da prova. Direito a dois métodos avaliativos por bimestre, direito de voz política. Direito à assistência estudantil, como moradia, alimentação e transporte. Direito a andar nos ônibus de graça.

**6**

**Dentre eles quais não são respeitados nesta instituição no geral e ou com professores? Apenas cite sem explicar.**

Todos os direitos são respeitados, dentro do possível. Do ponto de vista do professor, ainda existe professor que acham ser superiores ao aluno. Teve um caso de um aluno que é da igreja adventista e que não teve direito de realizar segunda chamada.

**7**

**Quais tem sido as formas de lutas políticas dos alunos? Apenas cite sem explicar.**

Abaixo assinado, manifestações e debates. Engajamento na votação para Diretor. Protestos para melhoria da segurança, nominatas e pedidos de indivíduos feitos pelo CART e grêmio e participação em decisões. Poder de voto nos momentos de

eleições. Na maioria das vezes os alunos procuram o grêmio para que nós possamos resolver os problemas.

8

Tente explicitar em percentagem o quantitativo de alunos que são engajados politicamente nesse instituto na defesa de seus direitos como aluno. Apenas cite sem explicar.

Uma quantidade moderada de alunos. Creio que poucos. Quase nula. Entre 3% e 50%.

9

Há negligências, direitos não respeitados, e ou práticas abusivas da instituição e ou corpo docente com os alunos? Quais? Apenas cite sem explicar.

Alguns professores marcam reposição sem consultar a turma. Não se percebe restrição de direitos nem práticas abusivas.

Segue no gráfico abaixo a esquematização estatística das respostas dos alunos quanto a alguns quesitos sobre alienação escolar, direitos discentes e restrição de direitos discentes através de práticas abusivas:



## CONCLUSÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO COLETIVO

A conveniência da construção do Discurso do Sujeito Coletivo é devido ao vislumbre do panorama das ações empenhadas pelos alunos na atuação política no território escolar. Esse panorama nos permite identificar ações coletivas que são a forma de atuação e ou recuo discente perante forças do campo. Nas palavras dos Lefevre ao falar das categorias de representações sociais dos grupos:



São esquemas sócio cognitivos ou seja, modos socialmente compartilhados de conhecer, ou representar e interagir com o mundo e a vida cotidiana, presentes nos atores sociais de uma dada formação social e que revelam consciência possível de tais atores em determinado momento histórico. (Lefevre A., Lefevre F., 2014, pg. 503)

Destarte, conclui-se pela análise do Discurso Coletivo apropriado pelos alunos representantes de turmas que 1) O engajamento dos alunos é pequeno por motivos diversos proporcionando uma parcela de alienação política em boa parte dos alunos e de seus próprios representantes; 2) Há falta de orientação para o corpo discente sobre o papel de representante que por vezes desempenham atividades meramente burocráticas; 3) Há desconhecimento dos direitos dos alunos em sua integralidade; 4) Não há engajamento dos alunos na luta pelos seus direitos escolares dentro de uma Instituição Pública Federal de ensino e 5) Há práticas abusivas que podem ser ignoradas como tal.

Assim, percebe-se pelas inferências do DSC quais os esquemas sóciocognitivos discentes relacionados à atuação política no campus. Esses esquemas permanecem devido à ausência de educação integral para formação da cidadania, essa lacuna não possibilita o desenvolvimento de uma postura política que defenda interesses e direitos discentes através do empoderamento dos alunos como defende Filho (Filho, 2010).

Sendo assim a partir da fala do autor e das inferências do DSC, faz-se necessário a partir desse estudo uma proposta de educação política na escola que obedeça aos seguintes princípios norteadores: 1) Discussão sobre as forças opressoras da relação professor-aluno no campo escolar; 2) Noção de cidadania e identidade estudantil; 3) Fortalecimento da identidade e do engajamento político escolar e 4) Projetos Educacionais voltados para a educação integral e omnilateral do corpo discente local, com vistas a educar para a cidadania ético-política desde as relações escolares;

Filho ainda defende o ensino do poder desde a entrada da criança no mundo adulto para que possa lidar de modo autônomo com as relações de poder estabelecidas desde a escola. Nas palavras do autor:

Assim, esse início de sua entrada no mundo adulto pela organização do pensamento em bases conceituais e teóricas, exige não somente o seu aprimoramento intelectual no sentido das disciplinas escolares, porém, é necessário para a sua formação como sujeito, o mesmo cuidado com as relações de poder e domínio da sua atividade viva e social (Filho, 2010, pg 261).

Para o autor é necessário apresentar na proposta educacional aprendizagem sobre as relações de poder e sobre as relações políticas que se apresenta em todos os níveis para enfim, "*a personalidade possa expressar-se como positividade da formação humana*" e não como expressão de contradições produto das relações alienadas (Filho, 2010, pg 273).

Destarte, de acordo com o que defende o autor, espera-se que com uma proposta de educação integral os resultados sejam: 1) Uma educação integral e política dos alunos que possibilite noções de cidadania, direitos, deveres e acionamento institucional perante forças opressoras; 2) Fortalecimento psicossocial a partir da noção de identidade estudantil; 3) Formação integral do estudante do ensino técnico proporcionando equilíbrio na relação professor-aluno; 4) Melhora no rendimento escolar e 5) Promoção da autonomia histórico-crítica dos alunos.

## RESULTADOS & CONCLUSÕES

Podemos retirar diversas conclusões a partir da análise estatística das respostas e também da análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Ressaltamos que a forma escolhida é a síntese da visão da atuação política dos alunos, suas formas de engajamento e contra quais forças se opõem e identificar possíveis cessão a algum jogo de forças.

O que podemos perceber de forma mais evidente nas análises é que o engajamento dos alunos é pequeno por motivos diversos proporcionando uma parcela de alienação política em boa parte dos alunos e de seus próprios representantes. Em segundo há falta de orientação para o corpo discente sobre o papel de representante que por vezes desempenham atividades meramente burocráticas. Em terceiro há desconhecimento dos direitos dos alunos em sua integralidade.

Por último e mais importante, constatou-se que os representantes de alunos não desempenham uma atividade educativa com o restante dos discentes direcionada à atuação política. Assim, infere-se que há a necessidade de uma educação para a cidadania política e que promova o engajamento dos alunos na luta pelos seus direitos escolares dentro de uma instituição pública federal de ensino a fim de diminuir a assimetria de forças nesse microterritório. E os profissionais que devem orientar para essa educação são os atores profissionais que estão no interjogo da instituição, como os Psicólogos, Pedagogos e Assistentes Sociais sem nenhuma importância predominante entre eles, que atuariam em uma ação transdisciplinar.

Para terminar e embasar a necessidade de educação para a cidadania no IFF Macaé, ficamos com a frase de Ângela Alonso ao definir que *"o sujeito é um agente social que, se sofre determinações estruturais, também possui capacidade para modificar a realidade dentro da qual está inserido"* (Alonso apud Correa, 2012).



## REFERÊNCIAS

CORREA, Felipe e ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. **Teorias dos movimentos sociais e psicologia política**. *Rev. psicol. polít.* [online]. 2012, vol.12, n.25, pp. 549-570. ISSN 1519-549X

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 jul. 2004.

FILHO, Armando Marino. **A necessidade da educação do poder e do domínio para as relações sociais e políticas**. *Rev. psicol. polít.* [online]. 2010, vol.10, n.20, pp. 259-274. ISSN 1519-549X.

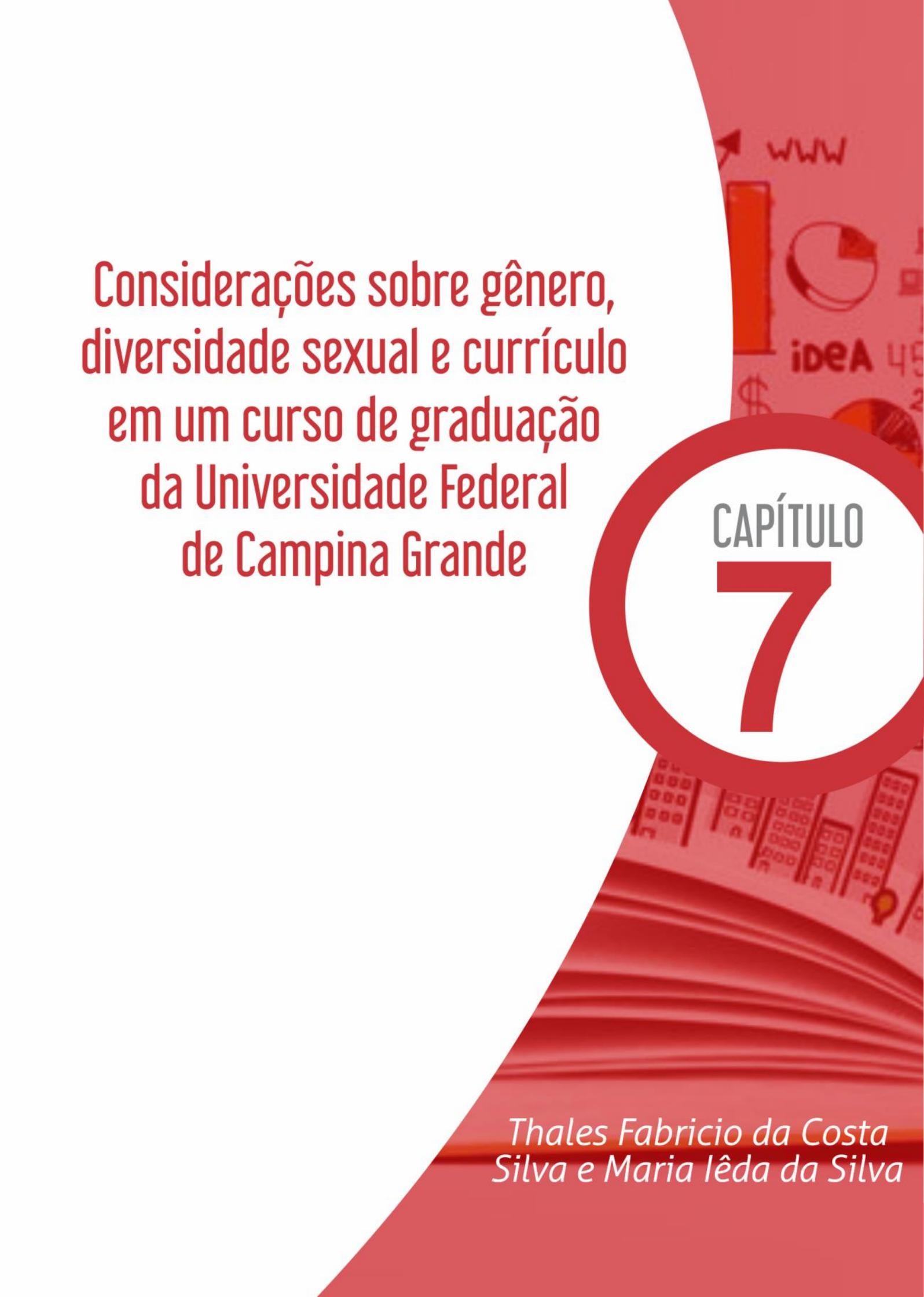
MONTERO, Maritza, **Para que psicologia política?**. *Rev. psicol. polít.* [online]. 2009, vol.9, n.18, pp. 199-213. ISSN 1519-549X.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. *Holos*, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 10 de abril de 2017.

LEFRÈVE. Fernando. **Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005. 256 p.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções de comunicação**. *Texto contexto - enferm.*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, Junho de 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072014000200502&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072014000200502&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 17 de abril de 2017.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino médio integrado**. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO., 2007, Rio Grande do Norte, Natal: Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007. Disponível em: [http://www.iiiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em 09 de abril de 2017.



Considerações sobre gênero,  
diversidade sexual e currículo  
em um curso de graduação  
da Universidade Federal  
de Campina Grande

CAPÍTULO

7

*Thales Fabricio da Costa  
Silva e Maria Iêda da Silva*

Thales Fabricio da Costa e Silva. UFCG  
Maria Iêda da Silva. UNIP

**E**m 1976, ao publicar a obra "Novas prioridades para o currículo", Louise Berman já sinalizava mudanças profundas nos padrões da sexualidade humana que influenciavam diretamente o conceito de currículo e como a escola estava estruturada para a (re)formulação dos papéis sexuais entre homens e mulheres. Já não se seguia o padrão afetivo e comportamental entre meninos e meninas, principalmente no que se refere à linearidade entre sexo-corpo-gênero, e este fator sugeria a necessidade de estabelecer novas prioridades no currículo escolar.

Ao longo deste tempo, o conflito de ideias acerca da relação gênero-diversidade-escola foi sendo acentuado e as discussões passaram a se tornar cada vez mais polêmicas, especialmente porque a presença do tema no espaço educacional ainda é caracterizada pela hegemonia de um modelo coercitivo e heteronormativo. Percebendo que tal paradigma de sexualidade e educação não mais corresponde à emergência humana, faz-se necessário problematizar essa relação e possibilitar novas formas de pensar a sexualidade humana e a sua inserção no interior dos espaços educacionais, da educação infantil ao ensino superior.

Os conceitos de sexualidade e currículo se tornam ferramentas essenciais para entender o processo educativo, seja na forma como está estruturado (entendimento e aplicabilidade), seja na maneira como os agentes educacionais se empenham na transformação do processo ensino-aprendizagem (como os atores discutem, refletem e pensam a aplicação dessa temática).

No âmbito das Instituições Federais de Educação (IFES), um desses agentes é o Técnico-Administrativo em Educação (TAE), profissional que atua no apoio ao ensino, pesquisa e extensão, através do planejamento, organização, execução e/ou avaliação das atividades propostas (BRASIL, 2005). Entre os cargos de atuação dos TAE, o psicólogo é responsável por, entre outras atribuições, avaliar, elaborar e

intervir os/nos planos e políticas referentes ao processo educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino (BRASIL, 2005; CFP, 1992).

Assim, diante da relevância em discutir como o currículo no ensino superior e a formação profissional têm atendido às exigências educacionais atuais e identificar as contribuições da Psicologia no processo de reflexão e construção do currículo escolar, este trabalho investiga como os temas gênero e diversidade sexual são implementados através do currículo do curso de graduação em Serviço Social do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O trabalho é de caráter exploratório, realizado através de pesquisa documental, no qual foram analisados as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as ementas que compõe a grade curricular. A análise do conteúdo é de abordagem qualitativa.

Esta produção torna-se relevante diante do reconhecimento de novas possibilidades de atuação do psicólogo no contexto educacional, que permite uma reflexão acerca das possíveis contribuições no contexto de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior. Não menos importante, o trabalho também reflete a postura que a universidade tem adotado ao lidar com a diversidade, contribuindo para que o curso de graduação em Serviço Social do CCJS/UFCG desconstrua paradigmas voltados para a cultura conservadora, passando a promover a superação de qualquer forma de intolerância, entendendo e respeitando a diversidade sexual em suas múltiplas faces.

## GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

Mesmo num cenário de diversidades étnico-raciais, socioeconômicas, sexuais, culturais e de crenças, ainda não há, no imaginário social, um pensamento hegemônico quanto à aceitação de viver e conviver com o diferente. Sujeitos que apresentam características que fujam de uma norma, forjada histórica e culturalmente, ainda são alvos de depreciações e perturbações no seu modo de

vida. Essa problemática é enaltecida quando o assunto das diferenças perpassa a sexualidade humana.

Para Foucault (2009), a sexualidade é um dispositivo histórico, uma invenção social, que se constitui a partir dos múltiplos discursos sobre o sexo, configurando-se como campo prolongado do poder. Tornou-se um dispositivo de poder que se desenvolveu desde o final do século XVIII nas sociedades ocidentais modernas e se baseou na inserção do sexo em sistemas de controle e regulação social. Ao mesmo tempo, concebida como discurso, a sexualidade manifesta-se nos lugares, nos hábitos, nas pessoas e instituições, o que levou a formulação do que é possível e aceito.

Por um longo período, predominou a classificação da sexualidade a partir de fatores biológicos e patologizantes – já que as experiências sexuais estavam direcionadas para uma perspectiva heteronormativa e toda vivência que distava desta regra era vista como “desvio sexual”. Porém, na atualidade, constata-se uma diversidade sexual inquestionável, embora ainda recusada por boa parte da população.

Ante o exposto, problematizar a diversidade sexual parece cada vez mais necessário, apropriando-a enquanto temática que deve ser inserida cada vez mais cedo nas rodas de conversa, nas famílias, nas instituições de trabalho e, principalmente, nos meios de formação educacional dos sujeitos (escolas e universidades).

A escola (concebida neste trabalho como o espaço educativo que compreende os vários níveis educativos, da educação infantil à formação superior) está atravessada por questões macropolíticas e por normas de outras organizações paralelamente importantes. Após a família, a escola é a principal instituição provedora da educação para os sujeitos, tornando-se reflexo do meio no qual está inserida e, muitas vezes, educa seguindo padrões sociais rígidos de equalização das diferenças (VEIGA-NETO, 2005).

Para a compreensão da articulação entre gênero, diversidade sexual e educação, precisa-se enxergar a educação numa perspectiva da prática humana para

a sua própria formação e evolução, que reconhece a existência humana em seus mais variados contextos, construída sob os mais diversos dispositivos e instâncias, crenças, saberes e práticas. No entanto, ainda há dicotomias acerca do papel e função desempenhada pela escola, visto que ao mesmo tempo em que possibilita ser um lugar de execução da educação de qualidade e promoção de cidadania, configura-se como espaço ainda normatizante e controlador.

Miskolci (2005, p. 14) aponta que ao mesmo tempo em que as preferências são construídas, "a escola tende a contribuir para que elas sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição". Assim, a escola acaba reproduzindo um contexto de preceitos valorativos que condenam sujeitos que divergem do padrão heteronormativo, contribuindo para a produção histórica de sujeitos intolerantes e preconceituosos.

Visando a superação dessas problemáticas, alguns novos discursos têm sido produzidos a fim de embasar políticas governamentais de educação que atendam a essas e outras necessidades da população e possam concretizar o ideal de escola que garanta a efetivação da cidadania. Uma estratégia utilizada no país foi a realização da I Conferência Nacional de Educação, em 2010, que possibilitou a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) que, operado pelo Sistema Nacional de Educação (SNE), deve promover, entre outros eixos, o reconhecimento e a valorização da diversidade, com vistas à superação da segregação das pessoas com deficiência, das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual.

Tal princípio, aliado a outros que buscam superar as referidas desigualdades ainda presentes na sociedade e na escola, é a base para a consolidação de um SNE que articule os diversos níveis e esferas da educação nacional, por meio do debate público e da consonância entre Estado, instituições de educação, movimentos sociais e dispositivos de controle, em prol de uma sociedade democrática, direcionada à participação e à inclusão (BRASIL, 2010). Nesse contexto, busca-se uma nova concepção de educação, que supere o velho fazer e reconheça as necessidades contemporâneas do aluno, da educação infantil ao ensino superior.

## A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

O currículo é tudo o que acontece na escola, pois é o conteúdo cultural nela difundido, bem como se constitui dos efeitos que os conhecimentos produzidos provocam nos sujeitos. Reflete todas as experiências que se desdobram em torno do conhecimento escolar e exprime a ideologia, as relações de poder e a cultura de cada espaço educacional. É uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação e uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. Deste modo, ele é inerente a todas as instituições educacionais e se desenvolve de múltiplas formas, pois essas instituições trabalham e defendem uma cultura que se expressa por meio dele (ARROYO, 2015).

Sendo um espaço de construção e formação dos sujeitos, pelos seus saberes e práticas, faz-se necessário pensar o currículo nos cursos de formação de profissionais que lidarão diretamente com as demandas que envolvem a diversidade sexual, como é o caso dos assistentes sociais. Portanto, para compreender a construção do currículo do curso de Serviço Social do CCJS/UFCG e realizar a sua devida análise, concebe-se o currículo para além do elenco de disciplinas ofertado durante o curso de graduação.

O Curso de Bacharelado em Serviço Social do CCJS/UFCG foi criado no ano de 2009, funcionando na cidade de Sousa, sertão paraibano. Segundo o PPC, o perfil desse profissional exige, além dos conhecimentos sobre as expressões da questão social, conhecimentos que forneçam a apreensão das relações sociais dentro de uma perspectiva de totalidade, bem como os subsídios teóricos para a sua formação profissional, possibilitando aos profissionais avaliar e implementar as políticas sociais públicas.

Desde o seu surgimento no Brasil, em 1930, o Serviço Social tem se legitimado junto à sociedade brasileira por meio de uma intervenção profissional que, segundo Iamamoto (2009), atua nas manifestações mais contundentes da

questão social, tal como se expressam na vida dos indivíduos sociais e diversos segmentos das classes subalternas em suas relações com o bloco do poder e nas iniciativas coletivas pela conquista, efetivação e ampliação dos direitos de cidadania e correspondentes políticas públicas.

Observa-se que a dinâmica das contradições da realidade social e as respostas às questões sociais fornecidas pelo Estado tem imposto desafios ao cotidiano profissional do assistente social e, por conseguinte, à formação deste profissional. Assim, problematizar o lugar do gênero e da diversidade sexual no curso de Serviço Social configura uma necessidade mais que potente, sendo pertinente lançarmos um olhar sobre as diretrizes que norteiam o currículo do referido curso, no sentido de entender quais contextos demarcam a produção de saberes e verdades na formação dos assistentes sociais.

Vale considerar que a construção do currículo é referenciada por documentos legais, como a Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de Assistente Social; a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 15, de 13 de março de 2002, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social em todo o país; e a Resolução do CNE nº 02, de 18 de junho de 2007, que versa sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

## O CAMINHO DA PESQUISA

A maioria das pesquisas sobre essa problemática tem se dedicado aos estudos do currículo no nível básico de educação e, mesmo tendo crescido o número de pesquisas sobre o tema, os estudos apontam, como traz Ferreira (2013), que a fragilidade na inclusão do tema no currículo escolar leva a fortes questionamentos sobre o papel da educação, da escola e de seus profissionais no que diz respeito a práticas voltadas para a emancipação dos sujeitos e para a desnaturalização das desigualdades, comprometendo a compreensão da

diversidade como base da estrutura social. Assim, buscando superar esse déficit nas pesquisas, buscou-se utilizar o espaço de trabalho do psicólogo em uma IFES como campo de investigação.

A metodologia utilizada neste trabalho é caracterizada, quanto ao seu objetivo, como uma pesquisa exploratória que tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, assim como o aprimoramento de ideias acerca do tema (GIL, 2002). Quanto aos procedimentos metodológicos, este estudo compreende a pesquisa documental, direcionada, segundo Silva e Grigolo (2002), a materiais que não tiveram uma análise aprofundada e visa selecionar, tratar e interpretar a informação bruta, com o fim de extrair dela sentido e valor. Na investigação documental, são utilizadas apenas fontes documentais, como livros, revistas e documentos legais.

Neste trabalho, foram analisados as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social e o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social do CCJS/UFCG, que apresenta, entre outros aspectos, a base curricular e o ementário do curso. A escolha do currículo do curso de Serviço Social para esta pesquisa se deu pelo caráter sociopolítico, crítico e interventivo da profissão e por ser ofertado no CCJS/UFCG.

A análise do conteúdo está composta pela leitura integral dos referidos documentos, realizando, inicialmente, a identificação de disciplinas que, em sua nomenclatura, tenham relação com a proposta deste trabalho. Posteriormente, serão analisados os conteúdos das ementas curriculares para assegurar uma investigação mais completa. Para tanto, foram feitos dois tipos de levantamento: um por palavras-chave, no qual foram utilizados os termos “gênero”, “diversidade sexual” e “sexualidade” para identificar como se localizam no interior das ementas curriculares e o outro levantamento ocorreu pela leitura completa do conteúdo do ementário e a sua articulação com a bibliografia indicada, buscando sinalizar como o tema está distribuído ao longo do currículo.

## ANÁLISE DO CONTEÚDO CURRICULAR DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

De acordo com as Diretrizes Curriculares, a organização curricular deve superar fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional. Segundo o documento, a estrutura curricular dos cursos de Serviço Social deve se sustentar em três núcleos da formação profissional: fundamentos teórico-metodológicos da vida social, fundamentos da formação sociohistórica da sociedade brasileira e os fundamentos do trabalho profissional.

De acordo com o PPC, o curso de Bacharelado em Serviço Social do CCJS tem o objetivo de formar profissionais com capacidade de analisar criticamente a sociedade brasileira e suas contradições; compreender as dimensões que atravessam o significado sócio histórico do Serviço Social e o lugar da profissão na divisão social e técnica do trabalho; compreender os fundamentos históricos, teórico-metodológicos, éticos e políticos da profissão e seus processos de trabalho; identificar e analisar as requisições à profissão, construindo reflexões críticas que permitam oferecer respostas qualificadas às demandas profissionais; capacitar para elaboração, planejamento e execução de políticas sociais que permitam enfrentar as expressões da questão social.

Ao analisar os objetivos do curso e o perfil do egresso, percebe-se que há conformidade com o que é estabelecido pelas Diretrizes Curriculares em seus três núcleos de formação profissional. Assim, em consonância com a proposta investigativa deste trabalho, cabe apresentar a avaliação feita pelo psicólogo acerca das disciplinas que integram cada um dos três núcleos de formação profissional integrantes do PCC de Serviço Social, buscando identificar como o tema gênero e diversidade sexual está presente.

O primeiro núcleo – Fundamentos Teórico-metodológicos da Vida Social, apresenta um conjunto de conhecimentos que permitem ao estudante conhecer o ser social como totalidade histórica, fornecendo os elementos para a compreensão da sociedade burguesa e do sujeito enquanto ser social. No segundo núcleo – Fundamentos da Formação Sócio Histórica da Sociedade Brasileira, encontram-se

disciplinas que remetem à compreensão da formação social e econômica do Brasil, o seu processo de industrialização e urbanização, e as questões inerentes à cultura, às relações sociais e à formação do Estado. No terceiro núcleo – Fundamentos do Trabalho Profissional, encontram-se os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho.

Ao analisar os componentes curriculares através dos três núcleos, identificou-se que há apenas no primeiro núcleo uma disciplina que aborda diretamente a temática “gênero” no contexto das relações familiares. Um dado relevante nesta análise é que a referida disciplina está incluída na grade curricular de forma optativa. Assim, faz-se fundamental apontar o lugar alternativo ocupado pela disciplina, reconhecendo que corre o risco de não ser selecionada pelos alunos e, deste modo, não ser incluída no rol curricular. Vale salientar ainda que a sua seleção ficará condicionada ao interesse individual do aluno ou às investidas dos docentes em discutir os referidos temas de modo transversal.

Ao efetivar a pesquisa por palavras-chaves em todo o ementário do curso, verificou-se a presença do termo “gênero” em duas disciplinas: Antropologia (obrigatória) e Família e Relações de Gênero (optativa). Naquela, ao discutir o campo teórico da Antropologia, a disciplina visa integrar às questões práticas ao conhecimento acerca de raça, etnia, geração, parentesco e gênero. Na segunda disciplina, o tema gênero está amplamente disseminado, na medida em que aborda as teorias sobre gênero, as relações de gênero no interior da família, as relações de gênero no Brasil contemporâneo e como a relação entre família e gênero está incluída na agenda das políticas sociais brasileiras.

Pelo exposto, identificam-se duas disciplinas que abordam o tema gênero, no entanto, a que apresenta a maior quantidade de conteúdo não é incluída como disciplina obrigatória. Salienta-se que a estruturação da disciplina mencionada atende às necessidades atuais de compreensão do aspecto gênero no seio familiar e social, bem como se destina a perceber como a discussão tem ganhado espaço na agenda das políticas sociais no país, reforçando a importância da sua presença no currículo. Já na disciplina de Antropologia, a discussão sobre gênero se apresenta de

forma tímida, visto que compartilha espaço com outros temas, fazendo com que não favoreça um investimento maior na sua discussão.

Quanto às palavras-chaves “diversidade sexual” e “sexualidade”, não foram identificadas em nenhum momento dentro do ementário do curso.

Certo que a pesquisa apenas por palavras-chaves pode esconder conteúdos importantes da estrutura curricular, a segunda etapa de investigação pautou na análise do conteúdo de cada disciplina, tanto na leitura da ementa quanto na identificação das bibliografias que discutem o tema objeto desta pesquisa. Para tanto, foi feita a leitura individual do ementário e a identificação das discussões que envolvem direta e indiretamente o tema gênero e diversidade sexual.

Atualmente, na matriz curricular do curso de Serviço Social do CCJS/UFCCG existem cinquenta e nove componentes curriculares, dos quais, através do segundo método de investigação, identificam-se cinco correlacionados à discussão sobre gênero e diversidade sexual: duas obrigatórias - Antropologia e Movimentos Sociais - e três optativas - Família e Relações de Gênero, Cultura Brasileira e Direitos Humanos.

O componente curricular “Movimentos Sociais” aborda a articulação entre classes sociais e movimentos sociais e como esse fenômeno contribui para a compreensão dos novos sujeitos sociais e os movimentos das minorias. Ao mesmo tempo em que a disciplina articula discussões sobre os movimentos sociais de modo histórico e generalista, viabiliza o debate sobre as novas inserções de grupos nestes movimentos, entre eles as minorias sexuais, de negros e pessoas com deficiências, contribuindo para a compreensão da luta pela consolidação da cidadania através das resistências desses grupos.

O componente curricular “Direitos Humanos” objetiva o estudo da história dos direitos humanos, através das diversas abordagens teóricas, e suas legislações. Embora a ementa não apresente referência direta ao tema objeto de estudo, a bibliografia sugerida aponta discussões que afetam a formação profissional, visto que aborda a origem e o reconhecimento do homem como sujeito detentor legítimo de direitos, interpretações acerca da dignidade humana e a efetivação de direitos para a promoção da cidadania.

De maneira mais indireta, pode-se destacar o componente curricular “Cultura Brasileira” como mais um contribuinte na marcação da discussão sobre gênero e diversidade sexual no currículo em questão. A disciplina versa sobre os conceitos de cultura, as matrizes culturais brasileiras, a formação do povo, a diversidade de padrões culturais e étnicos, a cultura como objeto político e as políticas de igualdade racial, assim, percebe-se que discutir a cultura permite refletir sobre aspectos que vão afetar a visão do profissional acerca do tema gênero, como a formação de identidades e subjetividades, construção de valores e políticas de igualdade x políticas de diferença.

A partir das identificações feitas acerca das disciplinas que compõem o currículo do curso e que fazem relação direta e indireta com o tema gênero e diversidade sexual, é preciso voltar o olhar para os processos históricos, políticos, econômicos e culturais que possibilitam que uma determinada identidade seja compreendida como legítima e não problemática e as demais como diferentes ou desviantes, assim como analisar as formas como a escola tem lidado com essas questões.

Deste modo, surgem alguns questionamentos: em que medida o quantitativo de disciplinas listado é suficiente para efetivar a discussão sobre gênero e diversidade sexual no curso de Serviço Social do CCJS/UFCEG? O lugar ocupado pelas disciplinas é estático? Por que um curso que busca entender as contradições e desigualdades apresenta um número restrito de disciplinas que discutem a realidade de contradições e desigualdades?

Ao mesmo tempo em que se reconhece que a estrutura curricular do curso, mesmo que de maneira tímida, aponta caminhos e diálogos possíveis para a relação entre gênero, diversidade sexual e currículo, é importante indagar as motivações para que essas temáticas ainda não apareçam de forma mais clara ou efetiva nos componentes curriculares, se a grande maioria deles tem a intenção de refletir sobre a formação e prática de um profissional que lidará diuturnamente com as questões sociais em suas multifaces.

Considerando as competências e habilidades a serem desenvolvidas no estudante de Serviço Social e o lugar que o tema gênero e diversidade sexual ocupa

no currículo de formação profissional, suscita-se a fragilidade na formação dos futuros assistentes sociais no que se refere à capacidade de compreender integralmente a sexualidade humana como fenômeno histórico, biológico, psicológico e, principalmente, social e, neste sentido, responder aos desafios que possam surgir em sua prática profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eclosão de uma consciência plena sobre o ser humano e sua diversidade torna-se urgente, na medida em que a conquista da cidadania passa pela conscientização de que a sexualidade habita um corpo político e deve ser considerada em suas multifaces. A contestação da naturalização da diferença sexual e a presença de uma política sexual e dos dispositivos de sexualidade permitem perceber que o que se nomeia de masculino e feminino são construções sócio históricas, determinadas dentro de certo tempo e espaço, com variadas possibilidades de vir a ser. Assim, é necessário pensar como os cursos de graduação em Serviço Social, para além do ofertado no CCJS/UFCEG, estão comprometidos com essas questões, uma vez que existe um processo contínuo de formação de sujeitos que atuarão continuamente no meio social que forma e produz sujeitos.

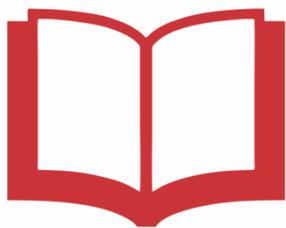
Embora o PPC do curso de Serviço Social do CCJS/UFCEG afirme que o egresso estará apto a atuar nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para o enfrentamento das desigualdades, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários no seio social, os egressos correm o risco de ter essa capacidade profissional comprometida diante da frágil inserção do tema “gênero e diversidade sexual” no currículo.

Com a presença de discussões indiretas em apenas duas disciplinas obrigatórias e a alocação de disciplinas mais específicas na grade optativa, há um significativo risco desses profissionais se pautarem pelo conhecimento do senso comum e relativizar aspectos ao tema que deveriam ser tratados com aparato

teórico e metodológico próprio para a sua abordagem. É mais que necessário que os egressos mobilizem saberes e fazeres vinculados à realidade social em todos os contextos, especialmente os que são marginalizados pela presença de dicotomias, contradições e preconceitos acerca sexualidade multifacetada.

O reconhecimento desta fragilidade e a busca da sua superação na formação do assistente social possibilitará o acesso a um novo território de circulação de conhecimentos em que novas práticas e linguagens poderão ser produzidas no que diz respeito às questões culturais, às relações sociais de gênero e sexualidade no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, a pesquisa se colocou como problematizadora da relação entre o currículo do curso de Serviço Social do CCJS/UFCCG e as questões de gênero e diversidade sexual, compreendendo que há uma necessidade de maior inserção do tema na formação para alcançar o desenvolvimento das habilidades e competências propostas no curso. Além disso, expressou as possibilidades e potências da intervenção do psicólogo educacional no âmbito das IFES, contribuindo para a promoção da qualidade, da valorização e da democratização do ensino



## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Pobreza e Currículo**: uma complexa articulação. Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Módulo IV. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

BERMAN, Louise. M. **Novas prioridades para o currículo**. Trad. Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Globo/MEC, 1976.

BRASIL. Lei Nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação**. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005. **Encaminha a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público**. 2005.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. – Brasília, DF: FNE, 2010. 108 p.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil**. Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações. Disponibilizado em 17 de outubro de 1992.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução N° 15/2002. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33

FERREIRA, Taisa de Sousa. **Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** 19ª ed. Tradução M. T. Albuquerque e J. A. Albuquerque. São Paulo: Graal, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O serviço Social na cena contemporânea. In: FESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula (13-26). In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SILVA, Marise Borba de; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para a iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II.** Caderno Pedagógico. Florianópolis: Udesc, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.** Centro de Ciências Jurídicas e Sociais: Unidade Acadêmica de Direito e Serviço Social. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão (55-70). In: MACHADO, Adriana Marcondes (Org.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola.** São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

Saberes dos diretores de Escolas  
Municipais e de Institutos  
Federais sobre os sintomas  
da Síndrome De Burnout  
em professores

CAPÍTULO

8

*Marcio Cronemberges*

Marcio Cronemberges de Oliveira  
IFMA

O trabalho apresenta duas facetas ao mesmo tempo opostas e complementares: de um lado proporciona ao indivíduo o prazer por meio da aquisição de bens e do sentimento de utilidade advindo da participação consumista própria do mundo capitalista; por outro, gera a insatisfação e o sofrimento emocional advindo das injustiças e mazelas profissionais que tornam o trabalhador alienado dos processos de produção.

As doenças do trabalho vêm, nas últimas décadas, incapacitando milhares de pessoas ao redor do mundo. Gerando, além de enormes prejuízos financeiros aos cofres públicos e privados, um crescente número de profissionais que se veem forçados a abandonar suas atividades - de maneira precoce - devido à insatisfação com as rotinas estressantes às quais são submetidos diariamente.

Entre as profissões, a de educador está como uma das que mais apresentam casos de doenças laborais - principalmente as de cunho emocional; visto que em seu ambiente de trabalho é comum a presença de alguns fatores desencadeadores de estresse, tais como: dupla ou tripla jornada de trabalho, baixos salários, salas de aula lotadas, agressões de alunos, invisibilidade social, etc.

Diante disso, percebe-se a importância da realização do referido estudo pois, o reconhecimento dos principais sintomas da síndrome de burnout, pelos diretores de escolas públicas, poderá favorecer o encaminhamento precoce do servidor da educação - acometido por este problema - para um serviço de saúde mental; o que, por sua vez, favorecerá a redução dos prejuízos advindos desta síndrome, quais sejam: desmotivação pelo trabalho, práticas pautados no uso da punição em sala de aula, absenteísmo, aposentadoria por invalidez, etc.

Além desta relevância, ressalta-se que com os dados obtidos nesta pesquisa pode-se tanto partir para elaboração de estratégias que venham capacitar estes gestores a se tornarem mais sensíveis aos comportamentos de sofrimento psíquico

dos professores que estão sob sua responsabilidade quanto enriquecer a pesquisa sobre a saúde do professor no meio acadêmico.

Portanto, o referido estudo objetiva avaliar o nível de informação e a capacidade de identificação – por parte dos gestores de escolas públicas (diretores) - sobre os principais sinais e sintomas que acometem os professores vítimas da Síndrome de Burnout.

## REVISÃO DE LITERATURA

Está provada, por meio de diversas investigações realizadas nas últimas três décadas, a relação entre os riscos psicossociais presentes no ambiente de trabalho e o comprometimento da saúde física e mental dos trabalhadores (BRAUN, 2012, p.14). Tal fato, explica o porquê do crescente interesse dos pesquisadores em elucidar as razões que causam as doenças do trabalho, bem como as soluções para as mesmas (BRAUN, 2012, p.14).

A Síndrome de Burnout, sendo uma dessas doenças ocupacionais, caracteriza-se por ser um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos presentes no ambiente de trabalho (CARLOTTO; CHAVES; RODRIGUES, 2010, p.).

Seligmann-Silva (1994 apud CARLOTTO; CHAVES; RODRIGUES, 2010, p.198) define esta síndrome como apresentando:

{ ...um especial esgotamento profissional, sendo este um conjunto de respostas às situações estressantes, próprias da atuação no trabalho, cuja especificidade está na necessidade de interagir e no cuidado constante com outras pessoas.

Esta idéia, é corroborada e aprofundada por Carlotto; Chaves; Rodrigues (2010) ao afirmarem que as tensões advindas da natureza do trabalho acabam proporcionando aos sujeitos experiências estressoras; o que exige destes reações específicas e estereotipadas, manifestadas como atitudes desfavoráveis dirigidas ao

trabalho, desinteresse em relação aos clientes e o desenvolvimento de imagens negativas sobre si mesmo.

O uso desta terminologia – Síndrome de Burnout - é atribuída a Freudenberger, por ser o primeiro a descrever o estado de exaustão física e mental, gerada pela excessiva jornada de trabalho e pela sobrecarga e intensidade laboral (SAMPAIO; PATRÃO e RITA, 2010, p. 1152).

Conforme DUTRA apud CANOVA e PORTO (2010, p.4):



Historicamente, os estudos sobre o bem-estar começaram a ser abordados, na segunda metade do século XIX, pelo fisiologista francês Claude Bernard, o qual defendeu que um dos aspectos fundamentais para a manutenção do bem-estar é a habilidade do organismo para manter a constância do seu ambiente interno, mesmo com as mudanças que ocorrem externamente.

Carlotto (2011, p.403) assegura que desde o início dos estudos sobre o Burnout a categoria docente é uma das mais investigadas, por ser alvo de inúmeros estressores psicossociais presentes em seu contexto de trabalho, tais como: diversificação de responsabilidades, menor tempo para execução de atividades, baixos salários e condições insalubres das escolas.

Além destes fatores, existem também os de ordem pública - pois a categoria de professores acaba sofrendo muitas críticas, sendo muito cobrada pelos seus fracassos e pouco reconhecida pelos seus sucessos – e os de ordem emocional – já que no seu dia-a-dia é comum o seu envolvimento com alunos, pais e colegas de trabalho; envolvimento este que pode se tornar, em muitas ocasiões, conflitivo (CARLOTTO, 2011, p.404).

Enriquecendo a descrição dos fatores de estresse presentes no cotidiano profissional dos professores, DALAGASPERINA e MONTEIRO (2014, p. 266) são enfáticas ao lembrarem também dos seguintes fatores de estresse:



...conteúdos curriculares da formação dissociados da demanda, ausência de capacitação para lidar com as exigências do trabalho, necessidade de manter a disciplina dos alunos, sobrecarga extraclasse, preparar e ministrar aulas, corrigir provas e trabalhos e manter-se constantemente atualizados nos conteúdos que transmitem, elaboração de projetos, avaliação de currículos, serviços administrativos, orientação de alunos, atendimento aos pais e participação de reuniões e assembleias.

Domenéch apud Carlotto (2011, p.404) afirma que:



“no caso do professor o processo (da sintomatologia da Síndrome de Burnout) é iniciado com uma sensação de inadequação na função e a percepção de ausência de recursos para enfrentar as exigências de seu trabalho. Há sensação de diminuição de sua capacidade de concentração, de resolver problemas e tomar decisões”.

As investigações sobre a Síndrome de Burnout em professores, contemplam tanto docentes cujas áreas de ensino variam quanto em estudos que dividem a amostra de acordo com o nível de ensino que lecionam; e o mais notável é que independentemente da forma do estudo houve a presença desta Síndrome, sendo portanto uma questão que abrange toda a categoria profissional ( DALAGASPERINA e MONTEIRO, 2014, p.266).

A consequência disso, é o professor tender a aumentar o seu esforço, surgindo sinais evidentes de irritação, ansiedade, tensão, medo de não ter sucesso nas aulas, de manter a disciplina, com uma percepção exagerada de suas lacunas e dificuldades (DOMENÉCH apud CARLOTTO, 2011, p. 404)

Para Alencar; Monteiro e Pires (2012, p. 952) a ocorrência da Síndrome de Burnout em professores acaba portanto afetando o ambiente educacional como um todo, visto que interfere tanto na obtenção dos objetivos pedagógicos bem como nas relações interpessoais dos professores, tornando-os impessoais e desinteressados.

É neste contexto que surge a figura do diretor da escola, visto como aquele que deve favorecer um ambiente no qual o professor seja eficiente, sabendo ensinar e orientar seus estudantes, tendo ações permeadas de um profissionalismo interativo além de valorizar o trabalho interativo (HARGREAVES; FULLAN apud BRONCANELLI; MARTINS, 2010, p. 81).

Isso deve-se à mudança que vem sofrendo o papel do diretor (gestor escolar) ao longo dos anos; pois ampliou-se suas responsabilidades na busca da qualidade do ensino, ao mesmo tempo que limitou-se a gestão mais administrativa onde o mesmo não tinha tanta responsabilidade assim sobre o resultado de suas ações e da sua Unidade Escolar já que cuidava mais de repassar informações, controlar e supervisionar (BRONCANELLI e MARTINS, 2010, p. 81).

Luck apud Broncanelli; Martins (2010, p. 82) vai mais fundo na análise da função do diretor escolar ao afirmar que este é:



Um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador de diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção em cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico.

Assim, diante de todas essas funções que são exigidas da nova gestão escolar PARO apud KLÉBIS (2010, p.16) ressalta que a mesma deve reconhecer a complexidade de sua área de atuação, o que exigirá um nível de consciência crítica sobre a realidade social, a fim de melhor atender as necessidades das classes trabalhadoras.

Barroso apud Klébis (2010, p.17) ao refletir sobre o gestor escolar, aponta que o mesmo deve “avaliar o presente” uma vez que este “determina a percepção que temos ou fazemos do passado ao mesmo tempo que determinará e orientará o futuro”.

Por fim, Azevedo apud Klébis (2010, p. 97) é enfático ao refletir sobre uma das características da reforma educativa, o gerencialismo. Este autor afirma que nessa perspectiva o gestor escolar se responsabilizaria pela “instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados”.

## METODOLOGIA

### PARTICIPANTES

A amostra constituiu-se de 10(dez) diretores de ensino dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e de escolas circunvizinhas escolhidos de forma aleatória.

### INSTRUMENTO

Para operacionalizar os objetivos desta investigação utilizou-se um Check-list contendo sintomas de vários transtornos emocionais e comportamentais retirados do DSM IV e da CID-10. Os sintomas da SB foram extraídos da literatura usada na pesquisa. Dos 30 (trinta) sintomas que compõem o check-list, 10(dez) pertencem à Síndrome de Burnout.

### PROCEDIMENTOS

Para a coleta de dados, um contato com a direção das instituições de ensino foi primeiramente realizado e, em seguida, apresentado o objetivo do estudo a fim de obter a autorização e o apoio para a aplicação do instrumento. Este foi entregue aos diretores, sendo a coleta realizada pessoalmente pelo pesquisador ou por intermédio de servidores das escolas. O instrumento foi recolhido no mesmo dia. A aplicação foi realizada no mês de maio. Os dados obtidos foram, posteriormente, tabulados e os resultados apresentados em forma de dados seguidos de discussão.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados obtidos mostram que entre os participantes da pesquisa, a sua grande maioria (90%) é do sexo feminino; sendo apenas um deles (10%) do sexo masculino. Os entrevistados apresentam faixa etária situada entre 34 e 46 anos.

Com relação ao conhecimento prévio ou não da Síndrome de Burnout(SB), apenas 02 deles (20%) declararam ter ouvido falar sobre tal transtorno; enquanto a grande maioria 08 (80%) dos diretores afirmaram total desconhecimento da SB.

Quanto à frequência de acertos constatou-se que as mesmas foram muito baixas, girando entre 30% e 80%. Além disso, somente um entrevistado obteve êxito acima dos 50%(80%); os demais ficaram entre 50% e 30%. Dos que acertaram, apenas um diretor – que não conhecia a SB obteve acerto acima dos 50% (80%).

Dos sintomas da SB mais acertados pelos pesquisados estão: insensibilidade com relação a quase tudo (7 vezes referida); falta de energia/insatisfação com o desenvolvimento profissional e falta de energia pessoal (6 vezes referidas). Entre as menos acertadas pelos diretores estão: auto avaliação negativa (2 vezes referida) e relações interpessoais desprovidas de afeto (3 vezes referida).

Como não foi fechada a quantidade de sintomas a serem marcados, as quantidades escolhidas ficaram entre 10 e 15 sintomas. Destes, a maior parte foi representada por sintomas não-condizentes com a Síndrome de Burnout (70%).

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos, indicando alto grau de desconhecimento prévio dos diretores (da amostra) sobre o que seria a Síndrome de Burnout, vai na contramão dos dados das pesquisas que apontam um maior interesse sobre a temática das doenças laborais, bem como contra a visão do diretor como aquele que deve proporcionar um ambiente de trabalho propício para que o professor seja eficiente em suas atividades.

Além disso, este desconhecimento autodeclarado preocupa, pois os estressores pessoais e interpessoais presentes no ambiente de suas respectivas escolas – que causam os sintomas do Burnout – passam despercebidos destes gestores; dificultando o processo de intervenção no comportamento do professor.

Essa ignorância dos diretores pesquisados sobre o referido tema vem também demonstrar que o papel atual destes – de orquestrador de atores - fica prejudicado, já que ele - sem estas informações – perde um pouco a sua capacidade de prestar atenção em cada parte do ambiente escolar como sendo parte de um todo; acabando, mais uma vez, tomando decisões de maneira isolada.

Corroborando com o que vem sendo dito, percebe-se com os dados deste desconhecimento, um prejuízo ao nível de consciência crítica ao qual o diretor é chamado a ter atualmente. Pois, como fazer uma reflexão sobre os comportamentos disfuncionais dos professores e correlacioná-los com os fatores desencadeantes presentes na vida escolar sem conhecer bem o que seria a Síndrome de Burnout ?!!

A grande quantidade de erros referentes a quais dos sintomas seriam do Burnout, percebida nos dados, tem um lado positivo! Segundo a literatura o gestor escolar(diretor) deve avaliar o tempo presente de sua atuação, o que implica rever tais erros de desinformação. Assim, ao serem questionados e se declararem desconhecedores do tema proposto na pesquisa, surge a possibilidade de contornar o problema da desinformação buscando uma forma de capacitação qualquer; afim de que seu papel de favorecedor, na escola, seja possível.

Outro dado obtido da pesquisa relaciona-se aos prováveis sintomas da síndrome. Neste sentido, percebeu-se que embora a maior parte dos diretores (90%) se autodeclarassem desconhecedores da síndrome, os mesmos ainda assim obtiveram êxito em reconhecer alguns dos sintomas da lista como ocorrentes no Burnout.

Esse resultado, aparentemente paradoxal, pode ser compreendido pelo fato do diretor exercer um papel que contempla uma maior atitude de “prestar atenção” nos eventos que o circundam. Daí, pelo constante contato com professores adoentados, podem ter adquirido uma “percepção inconsciente” desta síndrome mesmo sem ter visto algo de concreto referindo-se a ela.

Isso também pode sugerir que falta - ou que é deficiente - nos diretores entrevistados, a noção de que eles devem ver sua área de atuação como sendo muito complexa; cheia de fatores que se influenciam mutuamente e que uma doença – tipo o Burnout – pode estar intrinsecamente relacionada a uma teia de outros fatores, tais como: baixo rendimento dos alunos, estrutura psicopedagógica limitante, descrença da população no trabalho educacional da escola, etc.

A desinformação no que toca à temática da Síndrome de Burnout pelos diretores, vai na contramão dos estudos que incluem a categoria dos professores como uma das mais investigadas; justamente pelo grande número de estressores psicossociais presentes no ambiente escolar. Seria portanto, essencial a posse dessa informação, afim de evitar/amenizar prejuízos maiores no processo ensino-aprendizagem.

Dos sintomas mais acertados, a falta de energia pessoal assinalada pelos gestores que participaram da pesquisa, tem muito a ver com aquilo que é citado pela literatura como fazendo parte das reações específicas do Burnout. Essa falta de energia própria, seria vista quando houvesse uma atitude desfavorável em relação ao trabalho e/ou aos próprios alunos por parte dos professores.

Embora a literatura pesquisada aponte ser comum o desenvolvimento de imagens negativas sobre si, pelo professor, a maioria dos entrevistados não reconheceram este sintoma como pertencente à Síndrome. Tal recusa pode ser fruto da própria desinformação sobre o assunto, bem como da forma como a questão foi colocada no chek-list referindo-se a autorrelatos negativos do professor.

Isto por que segundo as referências utilizadas, o educador é alvo de muitas críticas, inclusive de cunho social; sendo assim pressupõe-se que é probabilisticamente menor a chance do professor expor publicamente suas fraquezas, tendo em vista todo o jogo de críticas ao qual se submete. Daí, se compreende o quanto deve ser raro estes diretores ouvirem ou verem sintomas desta espécie no seu ambiente de trabalho. Justificando, talvez, a baixa referência a este sintoma em seus questionários.

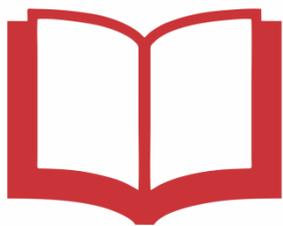
## CONCLUSÃO

A pesquisa realizada acima permitiu concluir que o nível de informação dos diretores de escolas (pesquisados) sobre os principais sintomas da Síndrome de Burnout é muito baixo, visto o baixo desempenho destes na identificação correta do check-list.

Mesmo apresentando esse baixo resultado, ainda assim os mesmos conseguiram êxito em identificar, corretamente, alguns dos sintomas mais característicos, como: a insensibilidade em relação a quase tudo e falta de energia/insatisfação com o desenvolvimento profissional/pessoal. Isso pode significar que houve uma coincidência, já que muitos declararam não ter ouvido falar sobre o transtorno antes.

No que diz respeito às formas de tomada de decisão em relação aos professores acometidos por tal síndrome, infere-se que as mesmas ou inexitem ou são falhas; justamente porque os mesmos ao não conhecerem o Burnout têm mais chance de não obterem sucesso em suas intervenções.

Por fim, pra confirmação destes dados, sugere-se ampliar o quantitativo de diretores pesquisados afim de dá maior respaldo ao que foi levantado por meio desta amostra mais reduzida; bem como incluir os gestores escolares que estão inseridos em escolas da rede privada de ensino.



## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Diego Rodrigues; MONTEIRO, Paulo Augusto Pimentel; PIRES, Daniel Alvarez. Síndrome de Burnout em Professores de Educação Física da Região Nordeste do Pará. **Pensar a Prática**. Goiânia. v.15, n.4, p.821-1113, out-dez 2012.

BRAUN, Ana Cláudia. **Síndrome de Burnout em Professores de Ensino Especial**. 2012. Dissertação (Mestre). Faculdade de Psicologia, Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

BROCANELLI, Cláudio Roberto; MARTINS, Ana Paula Maioli. O Papel do Diretor de Escola Frente aos Novos Desafios da Gestão Escolar. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente. v. 7, n. 2, jul/dez 2010.

CANOVA, Karla Rejane; PORTO, Juliana Barreiros. O Impacto dos Valores Organizacionais no Estresse Ocupacional : Um Estudo com Professores de Ensino Médio. **REV. ADM.MACKENZIE**. v.11, n. 5, p. 4-31, set/out 2010.

CARLOTTO, Mary Sandra; CHAVES, Laura Brandão; RODRIGUES, Cristina Delgado. Síndrome de Burnout em Professores de Educação Pré-Escolar. [S.L] **Interação Psicol**, v. 14, n. 2, p.197-204, maio 2010.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psicologia: Pesquisa e Teoria**. v. 27, n. 4, p. 403-410, out-dez 2011.

DALAGASPERINA, Patrícia; MONTEIRO, Janine Kieling. Preditores da Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Privado. **Psico-USF**,v.19, n.2, p.265-275, mai-ago 2014.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Diretores de Escolas Públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**. Curitiba. Editora UFPR. n. especial 1, p. 173-190, 2010.

KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de Gestão Escolar: A Perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola n o Estado de São Paulo – 1990/2009.** . Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Marília. 2010.

PATRÃO, Ivone; RITA, Joana Santos; SAMPAIO, Daniel. Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores do Ensino Básico e Secundário. In: **ACTAS VII SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA.** Universidade do Minho – Portugal. p.1151-1161, fev 2010.

Saúde Mental de estudantes  
universitários: relatando  
experiências no campo  
da práxis

CAPÍTULO

9

*Mônica Rafaela de Almeida*

Mônica Rafaela de Almeida  
UFERSA

A vida universitária tem feito parte do ciclo de desenvolvimento de muitos jovens brasileiros, principalmente após o processo de democratização do ensino superior, que ocorreu nos últimos anos, através das diversas políticas de expansão que foram implantadas: ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Estes programas buscaram expandir o sistema de ensino superior brasileiro.

Nesse contexto, várias pesquisas têm apontado que o ambiente universitário pode oferecer possibilidades de encontro e compartilhamento de ideias, o que é importante para o desenvolvimento do jovem e suas potencialidades (ASSIS e OLIVEIRA, 2010; OSSE, 2013; ACCORSI, 2015). Mas outros estudos têm indicado que o meio acadêmico pode provocar vivências de sofrimento psíquico, advindas das novas demandas que são estabelecidas no ambiente universitário, que impõe ao estudante uma série de desafios (NEVES e DALGALARRONDO, 2007; REZENDE et al., 2008; BRANDTNER e BARDAGI, 2009).

A construção de novos vínculos afetivos, a exigência de longas horas de estudo, a autonomia na construção do conhecimento, as expectativas quanto à carreira profissional, o distanciamento da família, a ruptura de relações afetivas e sociais significativas, o estabelecimento de uma nova moradia, as situações de vulnerabilidade pessoal e socioeconômica são exemplos de mudanças que podem afetar a saúde mental dos jovens no contexto universitário (PADOVANI et al., 2014; ARAÚJO et al., 2016).

Este conjunto de fatores, embora não determinantes, podem prejudicar a saúde e a qualidade de vida do estudante universitário, favorecendo a emergência de processos de adoecimento psíquico (VENTURINI e GOULART, 2016).

Diversos estudos indicam que as vivências de sofrimento psíquico na universidade são bastante comuns, ocorrendo em diversos países do mundo. Nesse contexto, os transtornos depressivos e ansiosos são os que mais afetam os estudantes (BAYRAM e BILGEL, 2008; IBRAHIM et al., 2013; SANTANDER et al., 2011). Assim, pesquisas nacionais e internacionais têm apontado uma alta vulnerabilidade da população universitária, especialmente a feminina, para a emergência de sinais e sintomas de sofrimento emocional (NEVES e DALGALARRONDO, 2007; EISENBERG et al. 2007; FELDMAN et al., 2008; REZENDE et al., 2008; BRANDTNER e BARDAGI, 2009; CHERNOMAS e SHAPIRO, 2013; MAHMOUD et al., 2012; RODAS et al., 2010).

Para Cerchiari (2004), o sofrimento psíquico tem maior chance de surgir, pela primeira vez no período universitário, principalmente nos primeiros períodos letivos. O que representa uma maior taxa de sofrimento psíquico entre estudantes universitários, se comparados com outros jovens da mesma idade.

A IV pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) no ano de 2014, indicou que 79,8% do total dos estudantes de graduação que participaram do estudo, indicaram que já passaram por dificuldades emocionais nos últimos doze meses (FONAPRACE, 2016).

Na pesquisa supracitada, a ansiedade foi a dificuldade emocional mais presente entre os estudantes (58,36%), seguida de desânimo/falta de vontade de fazer as coisas (44,72%), insônia ou alterações significativas de sono (32,57%), sensação de desamparo/desespero/desesperança (22,55%) e sentimento de solidão (21,29%). Em torno de 20% dos jovens universitários informaram que já passaram por tristeza persistente e sensação de desatenção/desorientação/confusão mental. Além disso, 13% dos discentes que responderam a pesquisa relataram que já tiveram problemas alimentares (alterações de peso ou de apetite, bulimia ou anorexia); 10,56% informaram que sofrem de medo ou pânico; 6,38% assinalaram ideia de morte e 4,13% indicaram a existência de pensamento suicida (FONAPRACE, 2016).

Entende-se que o sofrimento psíquico entre os jovens no ensino superior é reflexo de uma sociedade que demanda muitas exigências dentro de um sistema que culpabiliza o sujeito, com o intuito de adequá-lo aos padrões estabelecidos por um modelo de sociedade que prima pela reprodução ampliada do capital. Nessa perspectiva, a educação superior é transformada em um produto técnico, cuja orientação está relacionada aos interesses da reprodução da sociabilidade capitalista, atrelada aos interesses de classe, servindo à materialização do projeto educacional burguês.

Esses dados apresentados pelo FONAPRACE são preocupantes e indicam a necessidade de intervenções urgentes sobre o sofrimento psíquico no ambiente universitário, no sentido de se construir estratégias coletivas de enfrentamento ao sofrimento emocional que está sendo produzido no ensino superior. Para isso, é necessário construir relações mais humanizadas e solidárias na universidade.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é apresentar uma ação que foi desenvolvida em uma universidade pública federal do semi-árido potiguar, que teve o intuito de fomentar discussões sobre as situações de sofrimento psíquico vivenciada pelos estudantes universitários, visando estabelecer estratégias de enfrentamento com toda a comunidade acadêmica.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a observação de diversas situações de sofrimento psíquico no cotidiano acadêmico, expressas pelos estudantes que utilizam os serviços ofertados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), foi realizada uma campanha socioeducativa de prevenção a saúde mental no âmbito universitário, em alusão ao setembro amarelo, mês de prevenção ao suicídio.

Para a realização da ação, foram feitos 22 cartazes que expressavam situações de sofrimento emocional relatadas pelos discentes, que tinham as *hashtags*: #Nãoébesteira #Écoisaséria, conforme pode ser visto na **figura 1**:

Figura 1: Exemplos dos cartazes utilizados



Além dos cartazes ilustrativos das situações de sofrimento psíquico no ambiente universitário, foram confeccionados panfletos que evidenciavam a necessidade de se criar mecanismos de proteção a saúde mental coletivos, produzidos em parceria com todos que compõem a comunidade acadêmica.

Os cartazes foram espalhados em diversos ambientes da IFES, principalmente os locais de grande circulação, como: biblioteca; restaurante universitário; hospital-escola; centro de convivência; moradia estudantil; laboratórios e salas de aula. Estes também foram publicados nas redes sociais oficiais da instituição (Site Institucional, Sistema Integrado de Informações Acadêmicas, Facebook, Instagram e Twitter).

Já os panfletos foram entregues aos estudantes e servidores da instituição na semana da campanha, que aconteceu no período de 26 a 29 de setembro de 2016. Essa ação envolveu diversas Pró-Reitorias (Assuntos Estudantis, Graduação e Gestão de Pessoas) e vários profissionais (Psicólogos, Assistentes Sociais, Pedagogos, Médicos, Nutricionistas, Técnicos em Assuntos Educacionais, Assistente em Saúde e Professores).

A equipe da campanha ficou 4 dias divulgando a ação e dialogando com os estudantes e servidores sobre a temática da saúde mental, estabelecendo um amplo debate sobre o sofrimento psíquico existente no ambiente universitário, no sentido de provocar a criação de estratégias coletivas de enfrentamento ao sofrimento psíquico na universidade.

Vale salientar que essas atividades foram realizadas nos quatro campi da IFES, atingindo cerca de 10 mil estudantes e 1200 servidores (docentes e técnicos administrativos).

## UMA AÇÃO SOCIOEDUCATIVA DE SAÚDE MENTAL NO ENSINO SUPERIOR

A campanha socioeducativa de prevenção a saúde mental no âmbito universitário foi iniciada com uma reportagem sobre as vivências de sofrimento

psíquico no ambiente acadêmico e suas implicações no desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, feita pela assessoria de comunicação da IFES.

A reportagem foi postada no portal institucional da universidade, e recebeu 4.797 visualizações nos primeiros 15 dias da postagem. Além disso, foi feito um álbum da campanha no Facebook oficial da instituição, com as 22 imagens ilustrativas sobre os sinais e sintomas de sofrimento emocional.

O álbum configura-se até então como a terceira postagem de maior alcance no perfil do Facebook da IFES, com 13.852 pessoas alcançadas. Em 15 dias, o material postado da campanha atingiu o patamar de melhor desempenho em envolvimento já registrado no perfil do Facebook da IFES, essa categoria diz respeito ao número de “curtidas”, “comentários” e “compartilhamentos”, registrando 3.024 manifestações. Vale destacar a quantidade de compartilhamentos, ou seja, perfis que repercutiram a postagem do álbum em seus perfis pessoais, chegando a 697.

A campanha também esteve em reportagem televisiva local e regional, evidenciado para a sociedade em geral a problemática do sofrimento psíquico no ambiente universitário e a necessidade de se construir mecanismos de proteção a saúde mental dos estudantes do ensino superior.

A ação foi muito importante porque permitiu uma abertura para o debate sobre a temática da saúde mental na educação superior, possibilitando que a comunidade acadêmica passasse a refletir sobre o sofrimento emocional dos discentes. E após a campanha vários estudantes passaram a buscar os serviços de assistência estudantil que cuidam da saúde mental e houveram diversas atividades dialogadas sobre a temática.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas durante a campanha foram importantes para estimular o suporte e apoio social entre as pessoas que fazem a comunidade acadêmica, pois estudos revelam que o suporte social pode está diretamente associado ao comportamento de saúde e inversamente relacionado a sintomas de depressão e estresse (PELTZER, 2004; STALLMAN, 2010). Nessa perspectiva, verifica-se a importância das relações interpessoais na percepção de bem-estar psicológico de estudantes universitários.

Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005) também destacam a importância de reconstruir os processos de ensino-aprendizagem na educação superior e a necessidade contínua de reavaliação da distribuição das atividades acadêmicas durante o curso, de modo a não gerar processos de sobrecarga de estudo.

Os autores supracitados ressaltam também a importância de se estabelecer serviços de apoio à saúde mental, pois estes podem fornecer suporte aos estudantes e contribuir para a prevenção do agravamento de sintomas psicológicos, fortalecendo os mecanismos saudáveis de enfrentamento das dificuldades acadêmicas e o potencial para lidar com os danos à saúde.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que há uma alta vulnerabilidade para o sofrimento emocional em estudantes universitários. E tendo em vista que isto pode ter implicações consideráveis no processo de aprendizagem e formação do futuro profissional.

É de fundamental importância que se construa espaços contínuos de discussão sobre saúde mental no ambiente universitário, pois estes são potencializadores de suporte e apoio psicossocial. Portanto, fica evidente o papel da própria universidade na necessidade de desenvolvimento de ações integradas de prevenção a saúde mental do estudante.

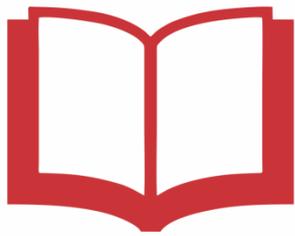
Além disso, é necessário que ocorram mudanças significativas nos processos de ensino-aprendizagem das universidades, como: a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos; a reconstrução das dinâmicas curriculares; mudanças nas estratégias educacionais e nos sistemas de avaliações, pois estes elementos podem se constituir como fatores de risco para o adoecimento psíquico dos discentes.

Os relacionamentos interpessoais, principalmente a relação professor-estudante, podem interferir no sofrimento emocional, por isso a necessidade de se

estimular a criação de laços de afeto, empatia e solidariedade no cotidiano das universidades.

Além disso, é importante que haja uma formação continuada da comunidade acadêmica na temática de saúde mental, que as discussões sobre o sofrimento psíquico possam perpassar o processo de ensino-aprendizagem, o que poderá possibilitar a criação de espaços de escuta e acolhimento a todos os estudantes.

Por fim, espera-se que esta experiência, possa servir de referência para que outras instituições de educação superior possam abrir espaço para dialogar sobre a saúde mental no contexto universitário.



## REFERÊNCIAS

ACCORSI, M. P. **Atenção psicossocial no ambiente universitário**: um estudo sobre a realidade dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Saúde Mental e Atenção Psicossocial. Centro de Ciências da Saúde. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

ARAÚJO, K. J. S. et al. Sofrimento mental: avaliação em uma universidade americana. Centro Universitário de Anápolis: **Revista Educação em Saúde**, v.4, n. 2, p. 64-71, 2016.

ASSIS, A. D.; OLIVEIRA, A. G. B. Vida universitária e saúde mental: atendimento às demandas de saúde e saúde mental de estudantes de uma universidade brasileira. Florianópolis: **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 2, n.4-5, p.159-177, 2010.

BAYRAM, N.; BILGEL, N. The prevalence and socio-demographic correlatins of depression, anxiety and stress among a group of university students. **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, v. 43, n.8, p. 667-672, 2008.

BRANDTNER, M.; BARDAGI, M. P. Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 2; n.2, p.81-91, 2009.

CERCHIARI, E. A. N. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 25, n. 2, p. 252-265, 2005.

CHERNOMAS, W. M.; SHAPIRO, C. Stress, depression, and anxiety among undergraduate nursing students. **International Journal of Nursing Education Scholarship**, v. 10, n. 1, p. 255-266, 2013.

EISENBERG, D., et al. Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 77, n. 4, p. 534-542, 2007.

FELDMAN, L. et al. Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, v. 7, n. 3, p. 739-751, 2008.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis da Associação Nacional. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília: ANDIFES, 2016.

IBRAHIM, A. K., et al. A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, v. 47, n.3, p. 391-400, 2013.

MAHMOUD, J. S. R., et al. The relationship among young adult college students depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Mental Health Nursing*, v. 33, n.3, p.149-156, 2012.

NEVES, M. C. C.; DALGALARRONDO, P. Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. Rio de Janeiro: *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v.56, n.4, 2007.

OSSE, C. M. C. **Saúde Mental de Universitários e Serviços de Assistência Estudantil: Estudo Multiaxial em uma Universidade Brasileira**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura. Instituto de Psicologia. Departamento de Psicologia Clínica. Universidade de Brasília, 2013.

PADOVANI, R. C. et al. Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 10, n.1, p. 2-10, 2014.

PELTZER, K. Stress, psychological symptoms, social support and health behavior among black students in South Africa. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, v. 16, n. 1, p. 19-23, 2004.

RODAS, J. A., et al. Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES de Medicina*, v. 24, n.1, p.7-17, 2010.

REZENDE, C. H. A. et al. Prevalência de sintomas depressivos entre estudantes de medicina da Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 32, n. 3, p. 315-323, 2008.

SANTANDER, T. J., et al. Anxiety and depression prevalence in medical students of the Pontificia Universidad Catolica de Chile. **Revista Chilena de Neuro-Psiquiatria**, v. 49, n. 1, p. 47-55, 2011.

STALLMAN, H. M. Psychological distress in university students: A comparison with general population data. **Australian Psychologist**, v. 45, n. 4, p. 249-257, 2010.

VENTURINI, E.; GOULART, M. S. B. Universidade, solidão e saúde mental. Belo Horizonte: **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, v. 4, n. 2, p. 94-115, 2016.

Um olhar para as experiências  
de formação de estudantes  
de cursos superiores do  
Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Sul –  
Campus Erechim

CAPÍTULO

10

*Fernanda Zatti  
Felipe Biasus*

O ingresso no ensino superior é um período de transição que envolve mudanças no âmbito acadêmico, familiar, social, pessoal e vocacional. Essas mudanças, assim como a formação acadêmica, são vivenciadas de modo singular, com impactos no desenvolvimento psicossocial do estudante, no ajustamento à instituição e no rendimento acadêmico (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001). Ademais, ao ingressar no curso superior, o estudante depara-se com um novo contexto com o qual precisa se relacionar. Assim, o modo como se estabelece a integração ao contexto acadêmico define como serão vivenciadas as oportunidades durante a graduação, tanto para a formação profissional quanto para o desenvolvimento psicossocial (TEIXEIRA et al., 2008).

Nessa perspectiva, a integração ao ensino superior é entendida como um processo complexo e multifacetado, que o estudante elabora no seu cotidiano, a partir das expectativas no seu potencial cognitivo com a estrutura e com os demais componentes organizacionais que constituem a instituição (SANTOS et al., 2013). A integração acadêmica refere-se, portanto, à satisfação do estudante com sua escolha profissional e com o curso e envolve questões psicológicas, sociais, econômicas, físicas, estruturais, familiares e políticas, que, se gerarem uma crise, podem resultar na evasão do curso. À vista disso, a integração à universidade tem despontado como variável central na decisão entre permanecer ou abandonar o curso superior (POLYDORO et al., 2001).

O contexto apresentado evidencia a preocupação com a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes, uma vez que são observados índices consideráveis de evasão e retenção neste nível de ensino. Diante deste cenário, a literatura tem descrito a importância de conhecer as peculiaridades referentes ao mundo acadêmico e de aprofundar os conhecimentos sobre as habilidades e características do perfil do graduando, bem como as características do contexto acadêmico e social

que facilitam a integração e desenvolvimento de bons hábitos de estudo e desenvolvimento profissional (SANTOS et al., 2010; BARDAGI, 2007). Estudos teóricos e empíricos que busquem conhecer essa realidade podem auxiliar na identificação de fatores associados não apenas à evasão escolar, mas também a outros aspectos do desenvolvimento psicossocial dos acadêmicos (TEIXEIRA; CASTRO; PICCOLO, 2007).

Entende-se, portanto, que o maior conhecimento sobre as vivências dos estudantes durante a formação superior pode fornecer subsídios para a promoção de um percurso formativo baseado em práticas educativas e serviços de apoio coerentes com o perfil do graduando, especialmente frente às novas configurações postas pela expansão e interiorização deste nível de ensino. Ademais, entende-se que tais informações podem embasar propostas mais alinhadas com as necessidades estudantis, ampliando o alcance e eficiência de serviços de apoio e contribuindo com a superação de dificuldades e com a redução de índices de evasão.

Considerando o exposto, este trabalho descreve os resultados de uma pesquisa<sup>2</sup> que objetivou compreender as experiências de formação de estudantes de cursos superiores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da caracterização de suas vivências na educação básica e superior e da análise de especificidades do contexto sociofamiliar. O estudo também teve o propósito de contribuir com a discussão do tema e com a produção de conhecimentos que possam incidir em uma melhor compreensão das experiências na formação superior, com vistas à obtenção de subsídios para intervenções neste contexto.

## MÉTODO

Trata-se de um estudo de campo descritivo realizado com estudantes de dois cursos superiores ofertados em um Instituto Federal de Educação, Ciência e

---

<sup>2</sup> Este texto originou-se do trabalho de conclusão do curso de especialização em Psicopedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus Erechim*.

Tecnologia, localizado no norte do estado do Rio Grande do Sul. Quando da realização da pesquisa, a instituição ofertava dois cursos superiores, sendo um na área de Administração e outro na área de Engenharia. Assim, havia duas turmas de cada curso que se encontravam no segundo semestre e duas turmas no quarto semestre.

No presente estudo, o instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, que englobaram questões referentes ao contexto sociofamiliar, escolarização pregressa e experiências vivenciadas no curso superior. Os participantes do estudo foram 98 alunos dos dois cursos superiores da instituição. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa e a análise dos dados obtidos foi baseada na metodologia de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977).

Os participantes responderam aos instrumentos em aplicações realizadas coletivamente em sala de aula. Cada sessão de aplicação foi precedida de uma breve explicação acerca dos objetivos do estudo. A participação no estudo foi voluntária, atentando-se aos preceitos éticos envolvidos no contexto da pesquisa com seres humanos e com prévia aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Experiências na Educação Básica e contexto sociofamiliar

As vivências de formação são singulares e dependem da interação entre uma série de variáveis pessoais e situacionais ao longo do curso, como recursos pessoais – história de vida, características e habilidades, aspectos da instituição – sistemas acadêmico e social, e compromissos externos à universidade – família, trabalho (POLYDORO; PRIMI, 2003). Nesse aspecto, uma questão essencial para a aprendizagem e o sucesso escolar dos estudantes tem a ver com os conhecimentos prévios ou a formação acadêmica que trazem do Ensino Básico (ALMEIDA; SOARES,

2003). Desta feita, para compreender as experiências atuais do estudante, entende-se como fundamental revisitar, inicialmente, suas histórias escolares progressas, bem como conhecer as características do seu contexto sociofamiliar.

Dos alunos pesquisados, 63% afirmaram que gostavam de estudar durante o Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, na maioria dos casos o “gosto” pelo estudo esteve associado à percepção de uma necessidade, sendo visto, por exemplo, como condição para o ingresso em um curso superior ou para o futuro almejado, como se observa na fala do participante P9<sup>3</sup>: “Gostava de estudar porque sabia que estudando seria alguém no futuro. Conseguiria ter uma profissão e cursar uma faculdade como estou fazendo agora.” Além disso, o fato de gostar de estudar foi associado ao incentivo familiar: “Eu gostava de estudar, sempre fui muito curioso e meus pais incentivavam o estudo, apesar de eles não terem estudado muito.” (P95). Os estudantes que não gostavam de estudar, por sua vez, explicitaram em suas respostas a influência, sobretudo, da falta de motivação, por não considerarem que estudar era tão “atrativo”, como realizar outras atividades, especialmente, as de lazer.

A facilidade e a dificuldade para aprender estiveram associadas ao gosto e ao desgosto pelo estudo, respectivamente. Este fato remete às representações relacionadas à aprendizagem escolar, bem como aos aspectos afetivos que podem exercer grande influência no desempenho do estudante, pois toda aprendizagem envolve uma base afetiva e não ocorre puramente no campo cognitivo. No âmbito da matemática, por exemplo, Parolin e Salvador (2002) salientam que as representações negativas, associadas às dificuldades que se manifestam no contexto do ensino e da aprendizagem podem dificultar ainda mais a apropriação dos conceitos, pois os fatores emocionais exercem significativa influência na aprendizagem, podendo diminuir o desempenho cognitivo e impossibilitar a reflexão objetiva.

Ainda no que diz respeito à escolarização progressa dos participantes, mais da metade declarou que apresentava dificuldades em alguma disciplina. Essas

---

<sup>3</sup> As falas dos participantes são informações verbais dispostas como citações diretas.

dificuldades, assim como as reprovações ocorridas durante a educação básica, foram associadas a fatores de diversas naturezas, que remetem à multiplicidade dos determinantes que constituem o processo de aprendizagem escolar e abrangem aspectos relativos ao estudante, ao docente e à própria organização do sistema educacional. Para além deste período, é reconhecida a influência da escolarização básica no rendimento do estudante no curso superior, uma vez que a construção do conhecimento é cumulativa e progressiva, de modo que os conteúdos iniciais constituirão a base necessária sobre a qual se dará a posterior formação profissional.

A maioria dos estudantes explicitou a percepção de que seus pais e/ou responsáveis acompanhavam suas vidas escolares. Ademais, para 90,8% dos participantes, o estudo é valorizado pela família. Isto também é observado ao constatar-se que influência da família na realização de um curso superior foi considerada significativa para a maioria dos participantes. Em uma avaliação de 10 pontos para a influência da família, 83% dos participantes indicaram valores acima de sete na escala. Ao mesmo tempo, no entanto, os participantes associam a percepção de valorização do estudo pela família às demandas do mundo do trabalho, uma vez que o estudo é visto como necessidade frente ao contexto atual. Novamente ficou explícita a ideia de que o estudo é indispensável ao se buscar um “futuro melhor” e “melhores condições de vida”.

Os participantes acreditam dispor de oportunidades que os seus pais não tiveram no passado. Além disso, trazem a expectativa de que o curso superior possibilitará mudanças nas suas condições de vida. Nesse ponto, é válido considerar que a maioria deles é proveniente de escolas públicas e cerca de 40% trabalhavam ou auxiliavam os pais no trabalho durante o Ensino Médio. Pode-se identificar, assim, a expectativa de mobilidade social por meio da educação. Esta questão é discutida por Bomfim (2003), que assinala que apesar da situação desfavorável em que se encontra o Ensino Médio, principalmente, o público, pais e alunos depositam neste ensino ou no acesso a cursos de qualificação a possibilidade de ascensão social. Ademais, as expectativas pessoais quanto ao futuro profissional estão sempre carregadas de afetos, esperanças e inseguranças individuais e também de familiares

e amigos mais próximos. É no contexto dos valores e projetos familiares que as metas e expectativas profissionais dos estudantes são estabelecidas (SOARES, 2002).

A escolaridade dos pais dos participantes concentra-se, predominantemente, no Ensino Fundamental incompleto (38,8% dos pais e 34,7% das mães) e no Ensino Médio completo (24,2% dos pais e 20,4% das mães). Em relação à formação superior, a maior prevalência é na escolaridade das mães, assim como ocorre no caso da pós-graduação. Foi possível constatar, ainda, que a maioria dos avós dos participantes são ou foram agricultores e possuem como escolaridade o Ensino Fundamental incompleto. Nesse ponto, é pertinente analisar que apesar da valorização atribuída à educação, a escolaridade avançada faz parte de uma nova realidade na maioria das famílias dos participantes. O contexto apresentado remete sobremaneira aos aspectos culturais inerentes à educação e ao próprio ingresso no curso superior. Pode-se pensar também que o Ensino Superior se apresentou como uma possibilidade mais concreta e acessível nos últimos anos, com a ampliação de vagas nas instituições públicas e a criação de programas governamentais que oportunizaram maior abertura ao ingresso de diferentes grupos sociais.

Ponderar sobre essa realidade é fundamental, tendo em vista que a família é um contexto primordial no desenvolvimento das pessoas, desempenhando funções educativas que resultam de suas concepções e das experiências que fornecem aos seus membros. A família, então, fornece modelos, designa posições dos indivíduos no grupo, impõe escolhas profissionais e incumbências de ordem cognitiva e os modos como cada um se aproxima ou se afasta do saber. Assim, o sujeito cumpre mandatos, desempenha tarefas e responde a compromissos que são impostos pelo meio familiar (BORTOLANZA, 2002). Para mais, o padrão de interação familiar, o valor atribuído ao trabalho, expectativa de sucesso acadêmico do estudante, grau de escolaridade dos pais, *status* socioeconômico, o contexto emocional da família, suporte afetivo e instrumental e o nível ocupacional dos pais são variáveis

familiares que impactam no desenvolvimento e desempenho dos estudantes (BARDAGI; HUTZ, 2008; MASCARENHAS et al., 2012).

### Experiências no curso superior

Ao buscarmos compreender como se constituem as vivências do estudante no curso superior, um aspecto de fundamental importância é a escolha profissional. Um dos problemas frequentes neste contexto é que muitos estudantes ingressam na universidade sem ter muita clareza a respeito da escolha realizada (DIAS; SOARES, 2009). Aliado a isso, o período universitário pode constituir-se num momento de reativação de crises vocacionais, em que o estudante se confronta com a realidade das profissões em relação à escolha realizada (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003).

Quanto aos participantes deste estudo, apesar de a área de atuação ter se sobressaído dentre os motivadores da escolha pelo curso, identificou-se a intervenção de fatores relacionados às demandas de formação, campo de trabalho, natureza da instituição, especialmente a gratuidade, e a influência de familiares ou amigos. Mesmo nos casos em que a área do curso foi atribuída à escolha, observou-se a presença de motivações, como a proximidade de outro curso de interesse e a atuação profissional anterior, as quais remetem a pensar na natureza dos determinantes da escolha pelo curso.

Efetivando a escolha realizada, o estudante ingressa no curso superior, quando, então, as experiências vivenciadas durante o primeiro ano serão importantes para a permanência e processo acadêmico (PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005). Assim, o modo como os alunos se integram ao contexto acadêmico faz com que eles possam aproveitar melhor as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto para sua formação profissional quanto para seu desenvolvimento psicossocial (TEIXEIRA et al., 2008). Em relação à adaptação acadêmica, a maioria dos participantes da pesquisa descreveu um processo sem dificuldades. No entanto, houve relatos que demonstram uma adaptação lenta e difícil, principalmente, no

período inicial, e outros relatos de que a adaptação ainda está acontecendo. O apoio familiar, a familiaridade com a instituição, a receptividade por parte dos funcionários e o fato de morar na mesma cidade em que se localiza a instituição são fatores associados à fácil adaptação. Contraparte, as dificuldades de adaptação foram vinculadas ao baixo desempenho acadêmico, à necessidade de adequação a um novo ritmo de estudo, fatores referentes à metodologia de ensino e avaliação, e, ainda, à necessidade de mudança de cidade.

Examinando os fatores considerados pelos estudantes como dificultadores da adaptação, excetuando-se a mudança de cidade, todos os demais remetem à nova configuração dos estudos inerente ao contexto acadêmico, como pode ser exemplificado na narrativa do participante P82 "A estrutura da instituição é boa, junto de professores capacitados. Isso gerou uma fácil adaptação, porém o ritmo de estudo é diferente se comparado ao ensino médio, e neste ponto enfrento dificuldades."

Assim, cabe analisar que a universidade é um ambiente distinto de outros níveis de ensino, onde se espera maior autonomia na aprendizagem, na administração do tempo e na definição de metas e estratégias para os estudos. Além disso, as exigências de desempenho são mais altas do que as do Ensino Médio e demandam a adaptação a novas regras institucionais e a pessoas, como os colegas, professores e funcionários (TEIXEIRA et al., 2008). Assim, o ambiente acadêmico exige atitudes concretas de adaptação e autorregulação do comportamento, como a aquisição de hábitos e rotinas de estudo (LENT; BROWN; HACKETT, 2002).

Em se tratando da organização e dos hábitos de estudo, foi possível identificar que a maior parte dos estudantes não conta com uma rotina sistemática estabelecida. Os dados apontam que o estudo é priorizado em época de provas, e ainda, que o tempo dedicado aos estudos é bastante inferior ao que o estudante tem disponível para este fim. Pensando o processo de ensino-aprendizagem como construção que envolve um papel ativo por parte do aluno, torna-se imprescindível o desenvolvimento da capacidade de estabelecer as próprias metas, planejar e monitorar seus esforços na direção de um melhor desempenho acadêmico (SOUZA, 2010), sendo o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias e de estratégias

de aprendizagem fundamentais para o bom rendimento acadêmico. Nesse sentido, a adoção de hábitos e métodos de estudo permite aprendizagem escolar mais rápida e proveitosa, além do aumento do rendimento e da própria capacidade de aprendizagem, de modo que os estudantes que desenvolvem um bom hábito de trabalho são mais eficientes e mais motivados para com o estudo (RODRÍGUES, 2000).

Adentrando agora os aspectos interacionais, o relacionamento com colegas foi descrito em termos positivos para a maioria dos participantes, que o caracterizaram como sendo “bom”, “muito bom”, “ótimo” e “agradável”. Houve ainda o relato de maior afinidade com alguns colegas do que com outros, e, em alguns casos, de relacionamento “difícil” e “não muito bom”. A ajuda mútua por meio da realização de estudos em grupos, assim como o respeito às individualidades e opiniões divergentes são fatores percebidos como facilitadores do bom relacionamento. Por outro lado, a falta de entrosamento e comunicação foi citada como desencadeadora de dificuldades. Importante analisar esta dimensão, seja de cunho acadêmico (relacionadas ao desenvolvimento e/ou cumprimento das exigências e tarefas do curso superior), seja social (envolvendo conteúdos característicos do convívio social, como buscar ajuda dos pares para resolver um problema pessoal, auxiliar alunos com dificuldades, socializar-se com colegas e desenvolver atividades de lazer com os outros) as interações com os pares são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes (FIOR; MERCURI; ALMEIDA, 2011).

O relacionamento com professores, por sua vez, foi avaliado positivamente pela grande maioria dos estudantes, coexistindo, no entanto, o relato de maior proximidade e afinidade com alguns em detrimento de outros. O bom relacionamento foi atribuído essencialmente ao empenho e disponibilidade percebida nos docentes. Os professores influenciam o envolvimento do estudante com o curso pela forma como se preparam e ministram as aulas e como se relacionam com os alunos. Além disso, perceber o interesse docente além do aprendizado formal parece funcionar como estímulo para adesão ao curso, contribuindo para o aspecto pessoal e engajamento do universitário (TEIXEIRA et al.,

2008). Desta feita, Portilho e Parolin (2008) apontam para a necessidade da criação de espaços que favoreçam a reflexão sobre as ações do professor, a redescoberta de sua identidade e contemplem o “ser sensível”, e não apenas aspectos técnicos e metodológicos.

Investigando a presença de dificuldades em disciplinas do curso, mais da metade dos estudantes afirmou que as possuem. Tais dificuldades foram relacionadas à metodologia didático-pedagógica utilizada pelos docentes e a questões individuais, como dificuldade para aprender, falta de estudo e, sobretudo, a deficiências em conhecimentos advindos da educação básica. Assim, as dificuldades trazidas pelos estudantes do curso da área de Administração remeteram-se ao campo das ciências exatas, especialmente matemática e disciplinas que exigem raciocínio lógico. Já para os estudantes de Engenharia, as dificuldades estiveram relacionadas a conhecimentos que envolvem matemática e física. A falta de base de conhecimentos advindos da educação básica foi vista pelos estudantes de ambos os cursos como desencadeante das dificuldades percebidas nestes domínios específicos.

A respeito das reprovações durante o ensino superior, 34,2% dos participantes do curso da área de Administração e 74,6% dos da área de Engenharia já reprovaram em pelo menos uma disciplina. As causas das reprovações são semelhantes nos dois cursos e perpassam questões de ordem pessoal, como dificuldades de aprendizagem, deficiências em conhecimentos prévios, falta de estudo e de tempo para estudar, além de questões relacionadas à metodologia didático-pedagógica utilizada pelos professores. Chama atenção o alto percentual de estudantes que já reprovaram no curso, especialmente no caso da área de Engenharia. Pode-se analisar que a natureza dos conteúdos estudados neste domínio expõe os estudantes a dificuldades específicas, tendo em vista a necessidade de resgate de conhecimentos prévios. Nesse sentido, Gerab e Valério (2014) pontuam que além de dificuldades adaptativas inerentes ao ingresso no ensino superior, os estudantes de cursos de Engenharia, muitas vezes, enfrentam dificuldades decorrentes das lacunas do seu conhecimento em matemática e em física deixadas por um ensino médio deficitário.

Além do exposto, o horário de funcionamento do curso constitui-se como um fator gerador de dificuldades para os estudantes. Sendo diurno, o horário das aulas dificulta a obtenção ou manutenção de emprego concomitante à formação, o que acaba por resultar em problemas financeiros. Por outro lado, os estudantes que trabalham apontam a falta de tempo para estudar como um fator desencadeante de dificuldades. Assim, as dificuldades relatadas pelos participantes remetem às causas que a literatura tem apontado como determinantes do problema, dentre elas, a falta de preparação no ensino básico (ALMEIDA; SOARES, 2003) e dificuldades pessoais e falta de tempo para os estudos (SOUSA, 1993). Ademais, a dificuldade em conciliar emprego e estudo tem levado muitos estudantes de universidades públicas a abandonar seus cursos, mesmo depois de passarem pelo difícil processo de seleção (SOARES, 2002).

Como se pode observar, algumas características associadas ao perfil socioeconômico dos estudantes parecem estar vinculadas às dificuldades evidenciadas no contexto desta pesquisa. Assim, visando a favorecer um maior aproveitamento acadêmico e auxiliar na superação de tais dificuldades, entende-se como fundamental considerar esses fatores na proposição de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem.

Foi possível verificar ainda que a maioria dos estudantes (82,6%) já trabalhou, sendo que, destes, a maior parte iniciou com idade entre 14 e 16 anos. A partir destas informações, é possível analisar que os participantes ingressaram cedo no mercado de trabalho, tendo assim que conciliar pelo menos em algum período o estudo com o trabalho. Em relação à situação ocupacional atual, cerca de 50% dos participantes trabalham. Esse fato corrobora as afirmações de Pascoal (2009), que pontua que hoje não se pode restringir o título de aluno trabalhador apenas a alunos do noturno. Tal fato foi verificado dentre os participantes de ambos os cursos, como exemplifica o relato dos estudantes P27: "Trabalho das 19 às 7 horas e venho para a instituição pela manhã" e P55 "Necessito trabalhar no período noturno, 19h30 até 7h30."

Ademais, os estudantes também apresentam demandas familiares e, conseqüentemente, o envolvimento com outros papéis, como é explicitado na fala

de P18: “Tenho dificuldades financeiras, pois sou pai e mãe, isto afeta muito o psicológico, mas no mais estou conseguindo superar.” Nesse sentido, Pascoal (2009) alerta para o fato de que muitas vezes, o aluno do Ensino Superior já está inserido no mercado de trabalho, mas busca capacitar-se para subir de posto na escala social. No entanto, pode acabar por ser mais um mecanismo de exclusão social, seja pelo baixo nível da escolarização básica, seja pela dificuldade de conciliar trabalho e estudo, por razões financeiras ou pela falta de motivação, fatores pelos quais, muitas vezes, alunos evadem.

Ao serem questionados sobre já terem pensado em desistir do curso, 33,7% dos alunos responderam afirmativamente. Os motivos que os levaram a pensar em desistir do curso dizem respeito ao cansaço em virtude da jornada de trabalho e estudos, falta de tempo, problemas pessoais, dificuldades inerentes ao curso e interesse em mudar de curso. As falas a seguir ilustram motivos que levaram os estudantes a terem pensado em desistir do curso “Por ser difícil e por abrir mão de tanta coisa para estudar (P97); Por trabalhar, morar em outra cidade e ter filha pequena (P70); Por não saber se é isso mesmo que quero, método da avaliação, dificuldade, reprovações (que não tive antes de entrar aqui), estudar demais e ir mal nas provas.” (P54).

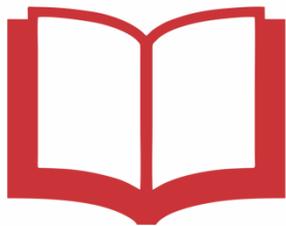
Assim, as informações obtidas permitem identificar no público pesquisado algumas vulnerabilidades à evasão considerando causas que, segundo Tigrinho (2008), são abordadas na literatura para explicar este fenômeno, dentre elas, a repetência, orientação profissional, horários de trabalho e desmotivação. Em que pese as dificuldades e o fato de já terem cogitado evadir, os participantes revelaram a persistência frente ao objetivo de concluir o curso “Sim [já pensou em desistir], mas não tenho coragem de abandonar esse objetivo de me formar.” (P60).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou identificar aspectos importantes na busca pelo aprimoramento do processo educacional e criação de estratégias de

intervenção que auxiliem na superação de dificuldades encontradas na realização do curso superior. Apontou para aspectos importantes na busca por maior adequação do processo de ensino-aprendizagem no curso superior, dentre eles, as deficiências em conhecimentos advindos da escolarização básica, a ausência de hábitos sistemáticos de estudo e o pouco tempo disponível para as atividades acadêmicas, além de fatores relacionados a metodologias didático-pedagógicas. Observou-se, ainda, que determinadas características associadas ao perfil discente e às trajetórias educacionais anteriores podem estar vinculadas às dificuldades que os graduandos enfrentam na realização do curso. Este fato remete à importância de que tais elementos sejam considerados nas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, assim como nas políticas institucionais.

As instituições formadoras, nesse contexto, assumem um papel fundamental na busca pela superação das dificuldades evidenciadas, por meio da promoção de ações que abranjam o processo de adaptação do estudante, disponibilização de serviços de apoio e espaços de discussão junto ao corpo docente no que diz respeito a aspectos pedagógicos e relacionais. Assim, conclui-se que atentar para especificidades do perfil estudantil, buscando alternativas para as dificuldades que se apresentam, são caminhos que podem contribuir com a permanência e o êxito acadêmico frente à ampliação de políticas de democratização do ensino superior no país.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (Org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Ed. e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.

BARDAGI, M.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A.C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 153-166, dez. 2003.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 9, n. 2, p. 31-44, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.

BOMFIM, M. I. R. M. **Jovens e Ensino Médio no Rio de Janeiro**: a eleição dos eleitos? 2003. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BORTOLANZA, M. L. **Insucesso Acadêmico na Universidade**: abordagens psicopedagógicas. Erechim: EdiFAPES, 2002.

DIAS, M. S.de L.; SOARES, D. H. P. **Planejamento de carreira**: uma orientação para estudantes universitários. São Paulo: Vetor, 2009.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **Revista Psico**. USF, n. 1, v. 6, p. 1-10, jan./jun. 2001.

FIOR, C. A.; MERCURI, E.; ALMEIDA, L. S. Escala de interação com pares: construção e evidências de validade para estudantes do ensino superior. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 11-21, 2011. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712011000100003>

GERAB, F.; VALÉRIO, A. D. A. Relação entre o desempenho em física e o desempenho em outras disciplinas da etapa inicial de um curso de engenharia. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 36, n. 2, p. 1-9, 2014.

LENT, R. W.; BROWN, S. D.; HACKETT, G. Social cognitive career theory. In: BROWN, D.; BROOKS, L. (Ed.). **Career choice and development**. San Francisco: Jossey Bass, 2002. p. 255-311.

MASCARENHAS, S. A. N. et al. Efeitos das relações família-escola sobre o rendimento acadêmico de estudantes universitários brasileiros. **Amazônica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**, v. 8, n. 1, p. 266-297, 2012.

PAROLIN, I. C. H.; SALVADOR, L. H. S. "Odeio matemática" - Um olhar psicopedagógico para o ensino da matemática e suas articulações sociais. **Revista Psicopedagogia**, v. 19, n. 59, p.31-42, 2002.

PASCARELLA, E. T.; TEREZINI, P. T. **How College Affects Students: a third decade of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. v. 2.

PASCOAL, M. O orientador educacional no ensino superior: algumas reflexões. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 4, n. 9, jul./dez. 2009.

POLYDORO, S. A. J. et al. Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. **Revista Psico**, USF, v. 6, n. 1, p. 11-17, jan./jun. 2001.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R. Integração ao Ensino Superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (Org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Ed. e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.

PORTILHO, E. M. L.; PAROLIN, I. C. H. Ser para reconhecer-se ensinante. **Rev. psicopedag.**, v. 25, n. 76, 2008.

RODRÍGUES, C. F. **Aprender a Estudar**: como superar as dificuldades nos estudos. São Paulo: Scipione, 2000.

SANTOS, A. A. A. et al. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, DF, v. 33, n. 4, p. 780-793, 2013.

SANTOS, A. A. A. et al. Avaliação da Integração do Aluno ao Ensino Superior no Contexto Brasileiro. In: SANTOS, A. A. A. et al. **Perspectivas em avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.165-188.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOUZA, L. T. P. **Estudo do Aluno Universitário para a Construção de um Projeto Pedagógico**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1993. (Série Documental).

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 36, p. 95-107, 2010.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, G. D.; PICCOLO, L. R. Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. **Interação em Psicologia**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2007.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação a Universidade em Jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, jun. 2008.

TIGRINHO, L. M. V. Evasão Escolar nas Instituições de Ensino Superior. **Revista Gestão Universitária**, v. 173, p. 1-14, 2008.



## SOBRE OS AUTORES

### FAUSTON NEGREIROS

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no qual é professor-pesquisador dos Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) de Psicologia, Ciência Política e de Sociologia. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar/ PSIQUEED. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional/ABRAPEE. Membro do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. Membro do GT *Psicologia e Política Educacional* da ANPEPP. E-mail: [faustonnegreiros@ufpi.edu.br](mailto:faustonnegreiros@ufpi.edu.br).

### MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Psicóloga com Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Titular da USP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da USP. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq “Psicologia Escolar e Educacional: processos de escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica”. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Presidente da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional). E-mail: [marileneproenca@gmail.com](mailto:marileneproenca@gmail.com).

### BRENO DE OLIVEIRA FERREIRA

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (2013). Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (2015), mestre em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Piauí (2016) e doutorando em Saúde da Criança e da Mulher pela Fundação Oswaldo Cruz. Psicólogo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: [breno.ferreira@ifma.edu.br](mailto:breno.ferreira@ifma.edu.br).

**FERNANDA ZATTI**

Graduada em Psicologia e especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho e em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atua como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, e é mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: fernanda.zatti@outlook.com.

**FELIPE BIASUS**

Graduado em Psicologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como docente e coordenador do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: febiasus@yahoo.com.br.

**ICARO ARCÊNIO DE ALENCAR RODRIGUES**

Psicólogo do IFPB – Câmpus Campina Grande; Mestrando em Gestão nas Organizações Aprendentes (IFPB) e Especialista em Saúde Mental (FIP). Pesquisador nas áreas de educação e psicologia. E-mail: kikoicaro@hotmail.com.

**IÚRI NOVAES LUNA**

Graduado em Psicologia, mestre em Administração e doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, com atuação no Curso de Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. E-mail: iuri.luna@ufsc.br.

**KERSON ANISTON SOUSA OLIVEIRA**

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão (2008) e psicólogo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: kerson@ifma.edu.br.

**LÍGIA ROCHA CAVALCANTE FEITOSA**

Psicóloga do Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia. Doutora em Psicologia pelo Programa Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília. Atua nas áreas da Psicologia Escolar, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Superior e Educação de Jovens e Adultos. E-mail: ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com.

**MARAIZA OLIVEIRA COSTA**

Possui graduação em Psicologia pela PUC-Goiás, em Pedagogia pela UFG e é mestre em Psicologia pela UFG. Já trabalhou na Secretaria Estadual de Educação, na Secretaria Municipal de Educação e na Secretaria Municipal de Assistência Social. Atualmente é psicóloga escolar no Câmpus Goiânia do Instituto Federal de Goiás. E-mail: maraizacosta@hotmail.com.

**MARCELO FERREIRA QUIRINO**

Psicólogo do Instituto Federal Fluminense Campus Macaé desde 2013, com formação em Psicologia e Licenciatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e especialização em Psicopedagogia Clínica e institucional pela Universidade Cândido Mendes. Site profissional do autor [www.marceloquirino.com](http://www.marceloquirino.com).

**MARCIO CRONEMBERGES DE OLIVEIRA**

Licenciatura e Bacharelado em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI/2011. Especialista em Gestão de Pessoas/2015. Formação em Análise Comportamental Clínica/2011. Formação em Comportamento Verbal/2010. Psicólogo do IFMA/S.R. das Mangabeiras-MA/2014. E-mail: [marcio.oliveira@ifma.edu.br](mailto:marcio.oliveira@ifma.edu.br).

**MARIA IÊDA DA SILVA**

Graduação em Comunicação Social (UERN) e em Pedagogia (FEAPI). Especialista em Comunicação (FAFI-BH) e em Didática do Ensino (UNP). Mestre em Letras (UERN). Coordenadora do Ensino Médio na 13ª Diretoria Regional de Educação do RN e coordenadora dos cursos EAD da UNIP, Polo de Apodi – RN. E-mail: [maieda@yahoo.com.br](mailto:maieda@yahoo.com.br).

**MÔNICA RAFAELA DE ALMEIDA**

Psicóloga da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Psicologia Social, Bacharelado em Psicologia e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: [monica.almeida@ufersa.edu.br](mailto:monica.almeida@ufersa.edu.br)

**THALES FABRICIO DA COSTA E SILVA**

Graduação em Psicologia (UNP). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFRN). Mestrando em Administração Pública (UFCEG). Psicólogo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com lotação no Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS). E-mail: [thalespsic@gmail.com](mailto:thalespsic@gmail.com).

**THAYARA FERREIRA COIMBRA LIMA**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão (2008), especialista em Saúde Mental (2009) pela mesma instituição e Mestra em Turismo e Hotelaria pela Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI-SC (2015). Psicóloga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: [thayara@ifma.edu.br](mailto:thayara@ifma.edu.br).